

PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Okul Müdürlerinin Seçilme, Yetiştirilme ve Görevlendirilmesi

Selecting, Recruiting and Delegating Headteachers in Successful Countries of PISA

Necdet KONAN¹, Remzi Burçin ÇETİN², Büşra BOZANOĞLU³

Özet

Eğitim alanında pek çok paydaş söz sahibidir. Bu paydaşların bazıları özellikle gelecek vizyonu oluşturmada ve eğitim politikalarının belirlenmesinde uluslararası düzeyde etkilidir. OECD tarafından yürütülen ve üye olmayan ülkelerin de katılabildiği PISA değerlendirmeleri eğitim alanında çok uluslu bir değerlendirme programı olup aynı zamanda katılımcı ülkelere veriye dayalı reform yapabileceği olanağı sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, üzerinde pek çok tartışmanın yürütüldüğü PISA sonuçlarına göre başarılı ülkelerde, okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi sürecini irdelemektir. Bu anlamda araştırma, Güney Kore, Hong Kong, Kanada, Polonya ve Finlandiya örnekleriyle sınırlı tutulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir, veriler ise konu hakkında yayınlanan makale, tez, rapor gibi yazılı eserlerden elde edilmiştir. Elde edile bulgular okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi konusunda farklı yöntemlerin kullanılmasına rağmen özellikle hizmet-öncesi eğitim ve yerleşme vurgusunun ön plana çıktığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: PISA, Okul Müdürü, Okul Müdürü Seçme

Abstract

Various stakeholders have things to say on education. Some of these stakeholders are effective by international means especially on creating future vision and identifying educational policies. The PISA evaluation, ran by OECD, in which also those countries who are not official members, is a type multinational programme and also offers these countries a chance for fulfilling data-based reforms. The aim of this study is to reveal the selection, recruitment and delegating process of headteachers in so-called successful countries due to PISA evaluation. So this study is restricted with South Korea, Hong-Kong, Canada, Poland and Finland cases. The study is designed in qualitative research methodology by means of case study; whereas the data is derived from various articles, dissertations, reports etc. The findings reveals that among many different methods in selecting, recruiting and delegating headteachers; especially pre-service training and localization are distinguished in those countries.

Keywords: PISA, Selecting, Recruiting and Delegating Headteachers

Giriş

Eğitim gerek kuramsal olarak gerekse uygulama bağlamında üzerinde pek çok paydaşın söz sahibi olduğu nadir olgulardan biridir. Eğitimin bilimleşme düzeyi de göz önüne alındığında yapılan tartışmaların daha uzun yıllar devam edeceği ifade edilebilir. Bu sebeple özellikle modern dünyanın

Gönderim Tarihi: 3 Haziran 2018

Kabul Tarihi: 29 Ekim 2018

¹ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, necdet.konan@inonu.edu.tr

² Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, burcincetin@gmail.com

³ Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, bu-bozanoglu@hotmail.com

hızlı değişim sürecine, neredeyse değişim aktörlerinin kendilerinin bile uyum sağlayamadığı bu yeni dönemde, eğitim üzerinde sürdürülen tartışmaların daha da alevleneceği ve hatta bu süreçte yaşanabilecek aksaklıklardan da eğitimin sorumlu tutulacağı belirtilebilir. Eğitimin bu denli hassas bir süreçte oynayacağı rol dikkatle ele alınmalı ve değişim hızı itibariyle gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır.

Yönetim ise, insanlık tarihinin en eski sosyal çalışma alanlarından biridir, zira Antik Yunan medeniyetlerinden günümüz modern devletlerine kadar yönetim mutlak suretle varlığını koruyan bir olgudur. Özellikle yönetimin, sosyal anlamda insan davranışlarına etkisinin ağırlığını hissettirdiği dönemlerden itibaren, kavramın bir bilimsel araştırma alanı olduğu bilinmektedir. Ortak bir amaç etrafında eylemler kendiliklerinden eşgüdümlememez. Bu eşgüdüm, yönetim yoluyla sağlanır (Aslan, 2009). Buna göre aslında yönetim ve örgüt kavramlarının birlikte var oldukları ifade edilebilir. Eğitim ve yönetimin ayrı birer disiplin olarak bir takım özel niteliklere sahip olduğu bilinmektedir, ancak bu iki olgunun birleşmesiyle oluşan “eğitim yönetimi” hem kendini meydana getiren disiplinlerin kendine has özelliklerini hem de nihai sentez sonucu yeni nitelikleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu sebeple eğitim yönetimi bir sanat mı yoksa bir bilim dalı mı tartışmaları henüz sonuçlanmamıştır. Yine de eğitim yönetimi hem kuramsal bir çalışma alanı hem de uygulama alanı olarak çok katmanlı yapısıyla dikkat çekmektedir.

Eğitim gibi önemli bir olgunun yönetilmesi hiç şüphesiz belirli ilkeler ve yeterlikler çerçevesinde gerçekleştirilmelidir, aksi takdirde eğitimin, kendine biçilen misyonu gerçekleştirme ve toplumun ulaşmak istediği vizyona erişmesi zorlaşabilir. Tüm dünyada eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların bütünlük etkisiyle, eğitim yönetimine ilişkin bir kuramsal alt yapı inşa edilmiş ve bu alt yapı kullanılarak eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikler belirlenmiş ve bazı ülkelerde doğrudan uygulamaya konulmuştur. Böylelikle kuram ve uygulama arasında bir tutarlılık sağlanarak, eğitim yönetiminin hem kuramsal bağlamda hem de uygulama boyutunda birlikte gelişmesi öngörülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin okullarını etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmeleri için birtakım yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu yeterliklerin neler olduğu konusunda özellikle eğitim ve okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edildiği ülkelerde, birtakım yeterlikler belirlenmiş ve bu yeterliklere sahip olanlar yönetici olarak atanmıştır (Ağaoğlu, Altıncı, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Eğitim yöneticilerinin çeşitli nitelikleri taşımasını beklemek; söz konusu yöneticilerin seçilmesi, atanması ve hatta hizmet öncesi ve hizmet-içi süreçlerde yetiştirilmesi anlamına da gelmektedir. Ancak bu beklentinin karşılanması yalnızca niteliksel anlamda bir takım yeterliklerin belirlendiği kuramsal çalışmalarla sağlanamaz. Yapılan araştırmalar ışığında ulaşılan sonuçların derinlemesine irdelenmesi ve bunların uygulamaya dönüştürülmesi esastır, aksi takdirde zaten var olan kuram-uygulama çatışması daha da şiddetlenecektir.

Eğitim küreselleşmenin de etkisiyle dünya çapında, üzerinde çalışmalar yapılan bir alana dönüşmüştür. Bir diğer ifadeyle günümüzde eğitimin geleceği kültürel, politik ve ekonomik aktörler tarafından belirlenmektedir. Eğitime yönelik reform beklentileri ekonomi ile bağlantılı kuruluşların raporlarında yer almaktadır. Dünya Ticaret Örgütü, Dünya Bankası, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi kuruluşlar eğitimle daha yakından ilgilenmekte ve ülkelere değişim önerileri sunmaktadırlar (Çelebi, Güner, Taşçı Kaya ve Korumaz, 2014). Öte yandan uluslararası platformda ülkelerin eğitim performanslarının karşılaştırılmasında OECD'nin PISA sonuçları yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitim sistemindeki değişikliklerin değerlendirilmesinde ve eksikliklerin belirlenmesinde PISA sonuçları önemli bir rol oynamaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Eğitimin günümüzün rekabetçi koşulları içinde değerlendirilmesi beraberinde eğitim yönetiminin bir kez daha gözden geçirilmesi gereğini gündeme getirmiştir. Bu sebeple özellikle PISA ve TIMSS gibi küresel geçerliğe sahip değerlendirmelerin ve dahası OECD, AB, UNESCO ve DB gibi ekonomik ve sosyal aktörlerin eğitim yönetiminin değerlendirilmesinde referans olarak kabul edilmesi alana katkı sağlayacaktır. Yapılan PISA değerlendirmesinin sonuçları eğitimin ülkelerin kalkınma hızı

ve değişime ayak uydurmadaki rolü açısından çeşitli ipuçları sunmaktadır ki ülkemiz maalesef 2003'ten beri katılmakta olduğu bu değerlendirme sisteminde şu ana kadar istediği sonuçlara henüz ulaşamamıştır. Bu açıdan PISA bağlamında başarılı olduğu bilinen katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerinin ve olası reform çabalarının bir bütün içinde incelenmesi, Türkiye için yıllardır ümit edilen veriye dayalı reform beklentisini hayata geçirme şansını da beraberinde getirecektir. Bizzat OECD tarafından yapılan açıklamalar ışığında PISA'nın yalnızca 15 yaş gurubu öğrencilerin akademik performans göstergesi olmadığı, aksine bu değerlendirmelerin bir dizi alt eylemden oluşan bir veri seti olduğu söylenebilir. PISA değerlendirmelerinin aslında eğitim politikalarının belirlenmesinde ve reform öncesi-sonrası bir değerlendirme aracı olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı PISA sonuçlarına göre başarılı beş ülkenin eğitim sistemlerinde okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi hakkında karşılaştırılmalı bir durum analizi yapmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ve bütüncül çoklu durum desenine göre tasarlanmıştır. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği bir veya birkaç durumun derinlemesine çalışılmasıdır. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşıyan, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zamanda çoklu sınırlı sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynaklarından (gözlem, görüşme veya dokümanlardan) detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı; bir durum betimlemesi ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Yani bir ortam, birey, olay ya da sürece ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla incelenir. Bütüncül çoklu durum deseninde birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum vardır. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre PISA 2015 sonuçları referans alınarak, belirlenen 5 ülkenin halen uygulamakta olduğu okul müdürü seçme, yetiştirme ve görevlendirme yöntemleri incelenmiştir. Bu amaçla araştırma verileri doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Dokümanlar, araştırmacı tarafından sadece derlenmez aynı zamanda yorumlanarak araştırma problemine uygun veriyi sağlayacak şekilde yeniden yaratılır (Baş ve Akturan, 2017). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında konu alanına ilişkin ulaşılabilen tüm dokümanlar, araştırmanın temel amacına uygun şekilde analiz edilmiş ve betimsel çıkarımlara ulaşılmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın genel amacı itibariyle farklı ülkelerde halen uygulanmakta olan okul müdürü seçme, yetiştirme ve görevlendirme uygulamalarının PISA özelinde ele alınması öngörülmektedir. Bu nedenle araştırmanın evrenini PISA 2015 değerlendirmesine tabi olan farklı ülke/ekonomiler oluşturmaktadır. Bu anlamda araştırmanın çalışma grubunu ise yine PISA 2015 değerlendirmeleri sonunda en başarılı 5 ülke/ekonomi olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri PISA 2015 değerlendirmesinde başarılı olan 5 ülkede doğrudan araştırmanın genel amacı olan okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve atanma hususunu içeren akademik araştırma, araştırma raporları, veritabanları gibi kaynaklardan doküman analizi tekniği ile toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, doküman analizi tekniği ile toplanan veriler betimsel analize tutularak yorumlanmış ve sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda PISA’da başarılı olan ülkelerden Güney Kore, Hong Kong , Kanada, Finlandiya ve Polonya’da okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi süreçleri hakkında bilgi verilecektir.

Güney Kore

Aralarında Çin (Hong Kong, Shangai vb.. eyaletler), Singapur, Güney Kore, Tayvan ve Japonya’nın da bulunduğu Asya ülkeleri son yıllarda ekonomik, kültürel, sosyal ve özellikle de eğitim alanında bir kalkınma hamlesi başlatarak adeta şaha kalkmışlardır. Bu ülkelerin göstermiş oldukları bu çabaların bir sonucu olarak son yıllarda bunlara “Asya Kaplanları” ifadesi kullanılmaktadır (NIE, 2012). Güney Kore’nin ise Asya Kaplanları içinde başı çektiği ifade edilebilir. Zira İkinci Dünya Savaşı sonrasında, ülke okur-yazarlık oranında dünyanın en kötülerini arasındayken, yaptığı eğitim reformlarıyla tüm dünyayı şaşırtmış ve bugün ülke nüfusunun % 60’ı üniversite dercesine sahiptir (Cho, 2012).

Güney Kore, uluslararası resmi adıyla Kore Cumhuriyeti, Asya ülkeleri arasında son yıllarda, gerek coğrafi konumu itibariyle gerekse stratejik açıdan bir kalkınma hamlesi içinde olan ve gün geçtikçe bölgesel olmaktan çıkarak küresel bir güç olmak yolunda mücadele etmektedir. Oldukça gelenekçi bir yapıya sahip ülkede, beklentilerin aksi yönünde çağdaş bir eğitim anlayışı sürdürülmektedir. Eğitimin Kore halkını, küresel şartlarla başa çıkabilecek bir donanımına kavuşturduğu ifade edilebilir. Öte yandan ülkenin küreselleşme uğruna geleneklerinden de vazgeçmediği, yani küryerel olmayı başardığı ifade edilebilir. PISA 2012 sonuçları ve hatta geçmiş yıllarda gerçekleştirilen PISA sonuçları Güney Kore’nin pek çok Avrupa ülkesini geride bıraktığını göstermektedir. Son PISA sonuçlarına göre Güney Kore, matematik alanında 554 ortalama ile 5. sırada, okuma alanında 536 ortalama ile yine 5. sırada ve son olarak 538 ortalama ile 7.sırada yer almaktadır (Şirin ve Vatanartıran, 2014).

Okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması süreci, Güney Kore bağlamında aslında en başından daha öğretmen olmaktan itibaren başlatılmaktadır. Zira Güney Kore’de öğretmenlik toplum nazarında son derece saygıdeğer bir meslek olup, öğretmen olabilmek için ülkenin en iyileri arasına girmek söz konusudur. Öyle ki Güney Kore’de mesleğe yeni başlayan bir öğretmen maaşı OECD ortalamasının iki buçuk katı yani OECD ülkeleri arasında en yüksektir (OECD, 2007).

Güney Kore’de okul müdürleri görev süresi esasına göre seçilmektedir; ancak hâlihazırda genç adaylarında okul müdürü olabilmesi için çeşitli çalışmalar sürdürülmektedir (Slater, 2013). Başvuru işlemleri beklenenin aksine kapalı bir sistemle alınmakta, aslında aday belirleme süreci doğrudan davet usulüyle işletilmektedir; eğitim danışmanı adı verilen yerel eğitim sorumlusu kendi belirlediği bir adaya teklif çağrısı yapmak suretiyle okul müdürlüğüne davet ediyor ve çok aşamalı bir sürecin ardından doğrudan Cumhurbaşkanı tarafından atanması yapılmaktadır. Ancak okul müdürü olarak atanacak adayın öncelikle doğrudan resmi olarak Eğitim bakanlığınca düzenlenen 180 saatlik bir hazırlık kursundan başarı ile geçmesi gerekmektedir. Ayrıca okul müdürü adaylarının hizmet yıllarına, hizmet içi eğitim faaliyetlerine ve yüksek lisans-doktora derecelerine de ekstra puan verilmektedir. Okul müdürü dört yıllık bir dönem için atanmakta ve bir kişi en fazla iki dönem okul müdürlüğü yapabilmektedir. Yerel eğitim danışmanı tarafından belirlenen adaylar 30 günlük bir hizmet içi eğitime alınırlar. Bu eğitimin içeriği temel alan bilgisi, okul yönetimi, eğitim liderliği, finansal konular ve örgüt kuramıdır ancak eğitim programı az da olsa esneklik zira bu eğitimler genellikle özel hizmet-içi eğitim enstitüleri

tarafından yürütülmektedir (Taipale, 2012).

Kore'nin eğitim sistemi oldukça merkezi bir görünümde olsa da toplumun eğitime bakış açısı ciddi anlamda fark yaratmaktadır. Öğretmenlik mesleği Kore halkı için oldukça saygıdeğer bir meslek dalı olup, özellikle okul müdürlüğü toplumda yüksek bir statüye sahiptir. Bu sebeple bir öğretmenin okul müdürlüğüne aday olabilmesi için en az 25 yıllık bir kıdeme, bir yüksek lisans derecesine ve farklı alanlarda 10 hizmet içi eğitim sertifikasına sahip olması gerekmektedir (Vaillant, 2015).

Hong Kong

Hong-Kong, Çin merkez yönetimine bağlı, özerk eyaletlerden biridir. Daha önce de belirtildiği gibi Çin, OECD tarafından yürütülen PISA değerlendirmesine ülke olarak katılmamakta ancak eyaletlerin katılımı sağlanmaktadır. Buna göre Hong-Kong, 2012 PISA puanlarına göre; matematikte üçüncü, okuma ve fen alanlarında ise ikinci sırada yer almaktadır (MEB-Yeğitek, 2013). Eğitim yönetimi, olması gerektiği gibi Hong-Kong'ta da eğitime ilişkin gündemin tam ortasındadır. Özellikle, açık konular için uygun adayların belirlenmesi süreci ve okul müdürlerinin yetiştirilmesi önemli görülmektedir (Walker ve Kwan, 2012). Aslında Hong Kong eğitim sisteminin bugünkü başarısının ardında iki köklü reform hareketinin olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi kaynak merkezli ve yukarıdan aşağıya bir yenileşme hareketiyken, ikincisi ise daha çok “okul-merkezli” bir yenileşme hareketi olarak tanımlanabilir (Ng, 2013). Bugün Hong Kong'ta 12 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulaması yürütülmektedir, bunun ilk yarısı ilkököl diğer yarısı ise ortaokul ve lise şeklinde ayrılmıştır. Özellikle geçtiğimiz yıllarda değişen dünya şartları ve bireysel gereksinimler itibarıyla ortaöğretimde bir takım yenilikler gündeme gelmiş ve bunlar Hong Kong eğitim sistemi için adeta bir meydan okumaya dönüşmüştür (Ng & Szeto, 2015). Bu sebeple bu yeniliklerin sisteme yerleşmesinde ve uygulama boyutunda sağlıklı ilerlemesinde okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi ayrıca önemli görülmeye başlanmıştır.

Hong Kong'ta eğitim faaliyetlerinin kontrolü resmi adı “Eğitim Bürosu” (Education Bureau) ya da Eğitim Bölümü (Education Department) olarak da bilinen bir yapı tarafından yürütülmekte, öte yandan yerel bazda “Okul Destek Birimleri” (School Sponsoring Bodies) (SSBs) olarak adlandırılan oluşumlarda görev almaktadır. Eyalet genelinde yaklaşık 341 Okul Destek Birimi Hong Kong'un 1,300 kamu, özel ve yarı özel okulunu yönetmektedir (Walker & Kwan, 2012). Bu yapılanma aslında ülkemizde uygulanmakta olan il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine benzemektedir, bir başka ifadeyle Hong Kong'ta eğitim teşkilatı merkez (Education Department) ve taşra teşkilatı (Okul Destek Birimi) olmak üzere ikiye ayrılmış, bu hiyerarşik yapılanmada her bir okul doğrudan bir Okul Destek Biriminin sorumluluğu altındadır.

Her bir Okul Destek Biriminin eğitim yönetimi bağlamında ilk ve en önemli sorumluluğu, her bir okula doğrudan bağlı olacağı bir denetmen atamaktır, ancak yetkililer bir denetmeni birden fazla okulda görevlendirebilir zira bu denetmenler okul içinde yarı-zamanlı olarak görev yapacaklardır (Kwan, 2012). SSB'nin ikinci öncelikli sorumluluğu ise atamış olduğu okul denetmeninin kontrolünde her bir okulda bir “Okul Yönetim Komitesi” ya da bazı durumlarda “Birleşik Okul Yönetim Komitesi”⁴ oluşturmaktır (Walker & Kwan, 2012). Böylelikle eğitim yönetiminde merkezi otoritenin kendine verdiği yetkiyi kullanan yerel birimler iki önemli görevi tamamlayarak, Hong Kong'da eğitim yönetiminin en can alıcı noktası olan “okula dayalı yönetim” uygulaması için gerekli alt yapıyı kurmuş olurlar. Okul müdürlerinin nasıl seçileceği, yetiştirileceği ve atanacağı hususunda yasal dayanak noktası 2002 yılından beri yürürlükte olan “Eğitimde Mükemmellik İçin Devamlı Mesleki Gelişim” başlıklı düzenlemedir (Ng, 2013). Bu düzenlemeyle okul müdürlerinin nasıl seçileceği, yetiştirileceği ve

⁴ **Incorporated School Management Committee**, bizde ki okul aile birliğine benzeyen bir uygulama olup giderek yaygınlaşmaktadır.

atanacağı hususları ve bu süreçte kimin hangi görevi yürüteceği belirlenmiştir.

Hong Kong Eğitim Departmanı bahsi geçen düzenlemede etkili bir okul lideri olmak için 6 liderlik kapasitesini içeren (stratejik yön ve politik çevre, öğrenme, öğretmen ve program, öğretmenlerin mesleki gelişimi, insan ve madde kaynakları yönetimi, kalite çemberi ve hesap verebilirlik ve dış dünya ile iletişim) 4 liderlik alanı; stratejik, öğretimsel, örgütsel ve topluluk, belirlemiştir (Ng, 2013). Buna göre iyi bir okul müdürünün bu dört alanda liderlik gösterebilmesi ve bunun için de altı temel işlevi yerine getirmesi öngörülmektedir. Böylece Eğitim Departmanı, okul müdürü olabilmenin ön şartını bu liderlik alanlarında en az 75 saatlik bir eğitim kursuna katılarak “Okul Liderliği Sertifikası” almak şeklinde belirlemiştir. Ancak bu kurslara katılım içinde en az 5 yıl öğretmenlik deneyimi aranmaktadır (Kwan, 2012).

Yerel eğitim birimleri, kendi sorumluluk alanlarında üniversitelerle işbirliği yaparak bu eğitim süresini uzatabiliyor, ancak uyulması gereken minimum süre 75 saat ve 10 ay şeklinde belirlenmiştir. Bu kursların tümünün ortak noktası ise bir ihtiyaç analiziyle hangi konu başlığına ne kadar süre verileceğinin ayarlanmasıdır. Tablo 1’de uygulanmakta olan bir kursun örnek taslağı verilmiştir (Ng & Szeto, 2015).

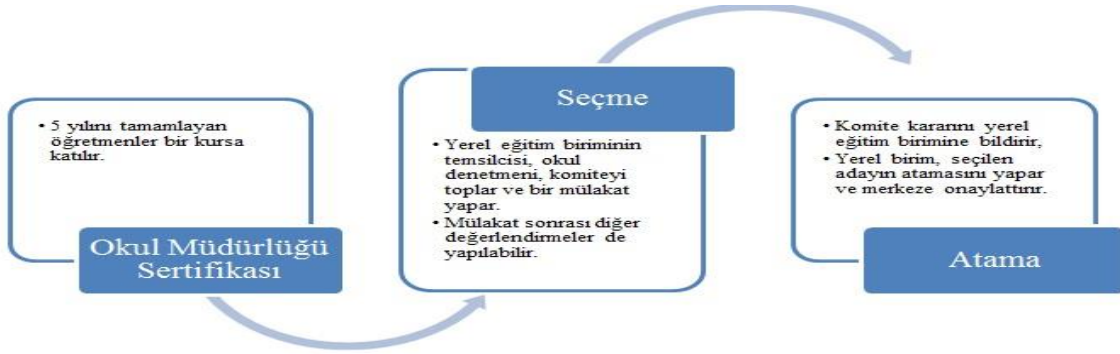
Tablo 1: Örnek Kurs İçerik ve Uygulama Taslağı

Etkinlik	İçerik	Süre (saat)
Çalıştay/seminer	21. yüzyılda okul liderliği Verimsiz personelle başa çıkabilme Yönetimin güçlendirilmesi Yasal düzenleme (mevzuat) Okulu öz-değerlendirmeye geliştirmek Finans yönetimi Öğretmen yeterliklerini yönetme Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama	24
Danışman-Danışan Görüşmesi	Her biri en az 3 saat sürecek 5 danışman-danışan toplantısı Kendini yansıma ve kişisel deneyim paylaşma	15
Okul Ziyaretleri	En az 4 danışmanın okulunu ziyaret etme, uygulamaları yerinde izleme, iş başında yetiştirme	36
Okul Geliştirme Projelerinin Paylaşılması	Yapılan projelerin sunulması ve paylaşılması	6
Toplam		81

Tablo 1’de görüldüğü üzere okul müdürlüğü sertifikasına sahip olabilmek için adayların katılması gereken kurs, yalnızca kuramsal bilgi aktarımını değil, gerçek hayatta edinilmiş deneyimlerin paylaşılmasını, yerinde izlenmesini ve adayların ve eğitimcilerinin etkileşimini öngörmektedir. Öte yandan burada sözü edilen danışmanlar ise hali hazırda okul müdürlüğü yapan kimseler arasından seçilmektedir; bu sayede eski okul müdürlerinin ve yeni okul müdürlerini usta-çırak ilişkisiyle yetiştirdikleri söylenebilir. Ayrıca kurs programında öngörülen her bir modül tamamlandığında adaylar danışmanları eşliğinde birer çalışma yaparak bunları akademik nitelikte birer yayına dönüştürmeleri de gerekmektedir (Ng & Szeto, 2015). Bu haliyle Hong-Kong okul müdürlüğü sertifika kursu aslında bir nevi eğitim yönetiminde lisansüstü öğrenim niteliği de taşımaktadır.

Adaylar, bu sertifikayı aldıktan sonra, merkezi eğitim bölümünün onayı ile ilan olunan boş kadrolara müracaat etmekte ve okul müdürü seçme süreci resmen başlamaktadır. Buna göre seçme

sürecinin ana noktası adaylarla yapılacak bir mülakat görüşmesidir. Ancak bu mülakatlara yerel eğitim birimlerinin temsilcisi olan okul denetmenlerinin yanı sıra bir gözlemci, okul aile birliği temsilcisi, öğretmen temsilcisi, sendika veya diğer STK temsilcisi de katılabilir. Ayrıca bu görüşmelerde okulun eski müdürü ve diğer yeni müdür adayları da bulunabilir. Görüşmeler, okul müdürünü seçmenin son aşaması değildir, seçici kurul yani “Okul Yönetim Komitesi” veya “Birleşik Okul Yönetim Komitesi” adayın kariyerini inceleyebilir, iş deneyimini değerlendirebilir, katıldığı kurs ve seminerleri inceleyebilir ayrıca yaptığı yayın vb., kıdem yılı gibi değişkenleri de göz önünde bulundurabilir. Süreç sonunda komite bir adayı yeni okul müdürü olarak yerel eğitim birimine önerir, yerel eğitim birimi ise bu kişiyi merkez eğitim bölümünün onaylatır (Kwan, 2012; Ng, 2013; Ng & Szeto, 2015). Böylece öğretmenlik mesleğinde 5 yılını doldurduğu için kursa katılmaya ve okul müdürlüğü sertifikasını almaya hak kazanan bir aday seçici sürecin ardından okul müdürü olmaya hak kazanır. Buna göre Hong-Kong, okul müdürlerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması hususunda farklı adımlardan oluşan bir süreci kullanmaktadır. Bu süreç şekil-1’de özetlenmiştir.



Şekil-1: Hong-Kong Okul Müdürü Yetiştirme, Seçme ve Atama Süreci

Kanada

Kanada, son yıllarda diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da oldukça dikkat çeken ilerlemeler kaydetmiştir. Kanada eğitim sistemleri, PISA 2012 değerlendirmesinde matematikte 518 ortalamayla 13. sırada, okuma alanında 523 ortalamayla 9. sırada ve fende ise 525 ortalamayla 10. sırada yer almaktadır (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Burada Kanada eğitim sistemleri ifadesinin çoğul kullanılması dikkat çekicidir zira Kanada’da ülke çapında merkezi bir eğitim sistemi olmayıp, eğitim her bir yerel yönetimin bizzat kendi sorumluluğundadır (Coffey & Perry, 2014). Bu sebeple ülkede eğitim bakanlığı ifadesi yerine eğitim bakanları konseyi bulunmaktadır. Kanada örneğinde dikkat çeken bir başka uygulama ise ülkede “okul kurulu” adı verilen ve her bir yerleşim biriminde farklı sayılarda bulunan yapıdır. Okul kurulu uygulaması oldukça karmaşık bir temel üzerine inşa edilmiştir, kurul aynı zamanda bir mütevelli heyettir. Söz konusu heyetin üyeleri her bir okulun bulunduğu yerel çevrede yaşayan halk tarafından seçilirken, her bir okul kurulu kendi temsilcisini seçerek okulun bulunduğu şehirde bir temsilciler konseyi oluşturulmaktadır. Ayrıca her bir okul kurulu Kanada Okul Kurulları Birliğinin (CSBA) de doğal üyesidir (Sheppard, Galway, Brown & Wiens, 2013). Bunun haricinde ayrıca Kanada farklı coğrafi bölgelere ayrılmış olup her bir bölgenin kendi eğitim kurulu da bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleği Kanada’da oldukça rağbet edilen bir kariyerdir; zira öğretmen maaşları hem OECD ortalamasının çok üzerinde hem de bu alanda dünyanın önde gelen sistemlerinden biri olan ABD ortalamasının da üzerindedir (NCEE, 2015). Standart öğretmen yetiştirme süreci ülke çapında bulunan 50 eğitim fakültesinde yürütülmektedir, ancak bu sadece başlangıç aşamasıdır. Buna ek olarak farklı kurs bitirme ve seminer katılım belgeleri de istenilmektedir, burada sorumluluk her şehrin kendi

eğitim bakanlığında. Okul müdürlüğü için de durum farklı değildir. Aralarında küçük farklılıklar olsa da hemen her şehirde ve eğitim bölgesinde okul müdürü olabilmenin ön şartı en az 5 yıl fiilen öğretmenlik yapmış olmaktır (NCEE, 2015). Resmi olarak tanımlanan temel nitelikler haricindeki diğer nitelikler okul kurulu, bölge okullar kurulu, şehrin eğitim bakanı ve danışmanı tarafından belirlenmektedir.

Kanada’da okul müdürü olabilmek için gerekli temel nitelikler 2014 yılında yenilenen 1990/298 sayılı “Kanada Eğitim Yasasıyla” belirlenmiştir. Buna göre okul müdürü ya da müdür yardımcısı, ilgili alanda öğretmenlik yapmış olmak, okulun eğitim dilinde yetkin olmak ve okul liderliği becerilerine sahip olmak (sertifika gerekli) şartıyla okul kurulu tarafından seçilir ve atanır (Canada Education Act, 2014). Buradan da anlaşılacağı üzere okul müdürleri doğrudan atanmakta ancak buna yetkili makam resmiyette okul kurullarının ta kendisidir. Ancak ülkede eğitimin merkezileşmemesi sonucu farklı yerleşim birimlerinde farklı uygulamalar mevcuttur. Örneğin Ontario şehrinde okul müdürü adaylarının ulusal çapta açılan farklı eğitim kurslarını tamamlamaları, yönetim alanında yüksek lisans derecesine sahip olmaları ve “Eğitim Liderliği Sertifikasına” sahip olmaları beklenmektedir (NCEE, 2015).

Kanada’da okul müdürlerinin seçiminde merkezi bir standart olmamasına rağmen bu alanda en çok örnek alınan uygulama Ontairo şehrinin belirlediği süreçtir. Buna göre okul müdürü adaylarının; öğretmenlik eğitimi almış olması, en az 5 yıl öğretmenlik deneyimi, üç farklı eğitim kademesinde uzmanlık, yüksek lisans derecesi ve okul yönetimi ile ilgili sertifikalara sahip olmak (Normore, 2004).

Ülke genelinde okul müdürlerinin seçilmesinde en çok atf alan referans “Ontario Liderlik Çerçeve Planı 2012” (Ontario Leadership Framework 2012) adlı Ontario Eğitimsel Liderlik Enstitüsünün çalışmasıdır. Bu çerçevede okul müdürlerinin seçiminde beş eylem alanı belirlenmiştir; yönü belirlemek, ilişki kurup işgörenleri geliştirmek, örgütü geliştirmek, öğretim programını iyileştirmek ve hesap verebilirliği artırmak. Bahsi geçen Ontario şehrinde okul müdürü seçilmesinde ve atanmasında üç adım uygulanmaktadır; bunlar sırasıyla başvuru (niyet mektubu, öz geçmiş, referans mektupları, vb.), problem çözme ve liderlik senaryosu uygulaması ve mülakat (YRDSB, 2013). Buna göre ilk adım olan başvuru kısmında adaylar ilan edilen boş okul müdürlükleri için birer başvuru formu, niyet mektubu, öz geçmiş ve okul kurulunun web sayfasında verilen liderlik anketlerini doldurur. Böylece okul kurulunun elinde her bir adayın ön değerlendirmesini yapabilecekleri yazılı dokümanlar oluşur. Ön değerlendirmeyi başarıyla geçen adaylar okul kurulu yetkililerince bizzat ziyaret edilmek suretiyle ikinci aşamaya geçilir. İkinci aşamada adaylara bir okul müdürünün karşılaşması olası bir problem senaryosu verilmek suretiyle problem çözme becerileri hakkında bilgi edinilir. İkinci aşamayı da başarıyla geçen adaylar birebir mülakata alınırlar. Mülakat jürisi halen görev yapan üç okul müdürü ve bir eğitim danışmanından oluşur. Mülakat soruları daha önce bahsedilen beş ana eylem alanından oluşur. Tüm aşamaları başarıyla tamamlayan adaylar okul kuruluna rapor edilir ve bir aday havuzu oluşturulur; kurul yönetimi bu havuzdan en uygun adayı okul müdürlüğüne atar.

Polonya

Polonya, özellikle 1990’lı yılların başlarında Doğu Avrupa bloğunda eğitim göstergelerinin en kötü olduğu ülkelerden biri konumundaydı. 1990'lara kadar Polonya'da öğrencilerin çoğunluğu mesleki eğitime yönlendirilip on beş yaşında formal eğitimden çıkmaktaydılar. 1990'lara kadar Polonya, lise ve üniversite eğitimine devam eden öğrenci sayısı en az olan ülkelerden birisiydi. 2000 PISA sınavında, Polonya OECD ortalamasının çok altında bir sonuç elde etmiştir. Ancak son sınavda Polonya, okuma becerileri alanında, katılan tüm ülkeler arasında 14. sırada yer alarak Amerika, Fransa, Almanya, İsveç ve İngiltere'nin önüne geçmiştir (Şirin ve Vatanartiran, 2014). Polonya'nın PISA karnesinde gerçekleştirdiği bu gelişme özellikle 1999'da başlattığı eğitim reformunun bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Dahası özellikle 1999 eğitim reformuyla Polonya eğitimde yeni bir sayfa açmış ve bugün bu çabalarının meyvelerini toplamaktadır. Bu reformla birlikte, diğer başarılı ülkelerde olduğu gibi öğretim programları değiştirilmiş, ulusal standart sınavlar uygulanmaya başlanmış, zorunlu eğitim süresi artırılmış, mesleki ve akademik eğitim arasındaki ayırım yumuşatılmış ve örgütsel yapılanma değiştirilmiştir. Okullara ve öğretmenlere, yenilikçi ve yaratıcı uygulamaları başlatabilmeleri için daha fazla özerklik ve ademi merkezîyetçilik getirilmiştir. Öğretmenlerin etkin öğretim yöntemlerini öğrenme ve geliştirmelerine fırsat tanıyacak mesleki gelişim programlarına katılımı desteklenmiştir. Öğretmen ücretleri Polonya'nın ortalama ücretinin üstüne çıkarılmış ve yeni bir kariyer basamakları sistemi getirilmiştir. Mesleki gelişimlerine devam eden öğretmenlerin oranı %90'ı bulmuştur (Şirin ve Vatanartıran, 2014).

Polonya, PISA 2012 sonuçlarına göre toplam 65 katılımcı arasından matematikte 518 ortalamayla 13. sırada, okumada 10. sırada ve fen alanında 526 ortalamayla 9. sırada yer almayı başarmıştır (MEB, 2013). Ülkenin eğitim sistemi incelendiğinde aslında Türkiye ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir, zira Polonya eğitim sisteminde öncelikle bir yıllık okul öncesi eğitim, ardından 7 yıl ilk ve 3 yıl orta öğrenim olmak üzere 16 yaşa kadar devam eden bir zorunlu eğitim uygulaması vardır. Zorunlu eğitimi tamamlayan öğrenciler mesleki, teknik, sanat ve ardından da yüksek öğrenime yönlendirilmektedir. Polonya'da eğitim yönetimi örgüt yapısı açısından ayrılmaktadır; ülkede eğitimden sorumlu bir bakanlık, ancak bu bakanlık bünyesinde her biri farklı sorumluluk alanlarına sahip bakan yardımcılıkları vardır. Ayrıca ülkede bölge, il ve ilçe eğitim müdürlükleri şeklinde bir örgütlenme vardır (UNESCO, 2012).

Ülkede 90'lı yılların başlarına, daha doğrusu Sovyet bloğunun dağılmasına kadar geçen komünist dönemde eğitimin farklı odaklarda ele alındığı ifade edilebilir. Bu anlayışın eğitim yönetiminde de etkili olduğu da belirtilebilir. Buna göre Doğu Avrupa'da 1990'a kadar komünist dönemde okul müdürlerinin yetiştirilmesi ideoloji ve kontrol mekanizması üzerinde yoğunlaşmıştır. Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra batı örnek alınmaya başlanmıştır. Doğu ve orta Avrupa ülkeleri devlet odaklı ve tek merkezden yönetici yetiştirme yerine okul özerkliğini destekleyen bir sisteme geçmişlerdir (Aslan, 2012). Ülkenin en küçük yönetim birimi olan komünler kendi içinde bir nevi özerk yönetim yapısıyla okulların inşasından, eğitim yatırımlarından, yönetsel ve finansal hizmetlerden, öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminden, okul müdürlerinin atanmasından ve yerel eğitim danışmanının (Kurator) önerilerini yerine getirmekten sorumludur (UNESCO, 2012: 11).

Polonya'da okul müdürleri en az bir en çok beş yıllığına yerel eğitim danışmanının onayı ile atanır ve diğer eğitim yöneticileri ise kurum müdürünün ve öğretmenler kurulunun ortak kararı ile atanmaktadır (Eurydice, 2012). Polonya'da okul müdürleri açık rekabet temeline göre işe alınır ve okul yönetim organı için beş yıllığına görevlendirilir. Okul yönetim organı komün ile işbirliği içerisinde çalışır. Komünler okul öncesi kurumlar, ilkokul ve gimnazyum denilen ortaokulların yönetiminden sorumludur. Okul müdürünün aldığı kararlar okul tüzüğü ile uyumlu olduğu sürece müdür yardımcısını, öğretmeni ve diğer öğretim dışı personelini göreve atar ya da görevden alır (Aslan, 2012).

Polonya, daha eğitim reformuna bile girmeden, okul müdürü olmanın ön şartlarını yasal düzenlemelerle saptamış ve eğitim yönetimi alanında en az yüksek lisans mezunu olmayı ön koşul olarak belirlemiştir. Bu dönüşüm sürecinde Polonya, eğitim yöneticilerine yönetsel becerilerin ağırlıklı olduğu bir yetiştirme anlayışı sunmakta ve lisansüstü kurslar diye ifade edilen bu süreç öğretmen yetiştirme merkezleri, özel kurumlar veya üniversitelerin ilgili birimlerince yürütülmekteydi. Bu eğitimin ana hatları Tablo 2'de verilmiştir (Dorcak & Mazurkiewicz, 2013):

Tablo 2 Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Kurs Taslağı

Modül	Kredi
Genel yönetim kuramı	6
Eğitim mevzuatı	18
Eğitim yönetimin psikolojik yönleri	16
Değişim yönetimi	12
Kalite yönetimi	26
Okul yönetimi	30
Program planlaması	40
Okul reformu	16
Yerel bağlamda okul	16
Okul yönetim uygulaması	26
Seminer (bitirme tezi)	4
Toplam	210

Polonya eğitim bakanlığınca öngörülen bu uygulama, katı kurallara bağlanmamış olup kurs sağlayıcılar tarafından zaman zaman özgün şekilde yeniden tasarlanmış ve toplam 210 kredilik bu eğitimi alan her öğretmen okul müdürü olma hakkına sahip olmuştur. Ancak programın fazla yönetsel olması, küresel dönüşümlerin yaşandığı günümüz şartlarına uyum endişelerini artırmış ve Polonyalı yetkilileri harekete geçirmiştir. Buna göre Jagiellonian Üniversitesi ve ulusal eğitim geliştirme dairesi işbirliği ile Temmuz 2013'te "Eğitimde Liderlik ve Yönetim" adlı bir proje başlatılmıştır. Bu yeni uygulama ile eğitim yöneticilerine üç farklı modülde toplam altı beceri kazandırmayı amaçlayan bir tasarımı öngörmektedir. Birinci modül, ilk kez okul müdürü olmak isteyen öğretmenlere, ikinci modül, henüz yeni atanmış okul müdürlere, üçüncü modül ise, mesleki gelişimlerini artırmak isteyen deneyimli okul müdürlerine; eğitimsel liderlik, öğrenme-öğretme, eğitim politikaları, eğitimde insan kaynakları, stratejik-finansal konular ve personel gelişimi becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Dorczak & Mazurkiewicz, 2013).

Ülkede eğitim yöneticiliği diplomasına sahip öğretmenler, okulunun bağlı olduğu yerleşim biriminin belediyesinde eğitim danışmanlığını yürüten kişi tarafından konseye önerilmekte, konsey adaylar hakkında birer rapor düzenlemekte ve eğitim danışmanı bu raporlar doğrultusunda en uygun adayın kim olduğuna karar vererek bunu okul yönetim kuruluna bildirmekte ve aday ancak okul yönetim kurulu tarafından onaylandıktan sonra en fazla 5 yılına okul müdürü olarak atanmaktadır (Eurydice, 2013).

Finlandiya

Finlandiya, Kuzey Avrupa'nın Baltık grubu ülkelerinden biri olup İskandinav yarımadasının parlayan yıldızıdır. Ancak bu sıradan bir tarihe ve coğrafi özelliklere sahip yarımadanın adını bunca sık duymamızın asıl nedeni, son yıllarda özellikle eğitim alanında küresel anlamda özgün başarılarla imza atmış olmasıdır. Özellikle PISA ve TIMSS gibi uluslararası ölçekli bir takım göstergelerle eğitimdeki başarısını tescil ettirmiş olan Finlandiya, geçmişte yaptığı bir takım eğitim reformları ile dikkatleri üzerine çekmiş ve halen de çok sayıda araştırmaya konu olmaktadır. 2000'li yılların başında tüm dünyanın mercek altına aldığı ve eğitim sistemini didik didik incelediği Finlandiya, 2012 sınav sonuçları ile yeni tartışmaların odağı olmuştur. 2012 PISA sonuçları 2009 sonuçlarına göre, matematikte %2,8 puan, okuma becerilerinde %1,7 puan ve fende %3 puan düşmesine rağmen, Finlandiya'nın PISA sonuçları, her türlü okul seviyesi arasında başarı farklılığının en az olduğu ülke olmaya devam ettiğini göstermektedir. Bir başka deyişle, okullar arasındaki farklılığın sadece %6 puan olduğu Finlandiya'da her okul başarılıdır (Şirin ve Vatanartıran, 2014).

Son PISA değerlendirmesinde, Finlandiya'nın aslında düşüş olarak değerlendirilemeyecek bir ivmeyle Çin, Güney Kore ve Japonya gibi bazı Asya ülkeleriyle birlikte ilk on sıralamasını paylaşması eğitimde Fin başarısının bir başka göstergesidir. Sözü edilen değişimin altında yatan asıl neden Finlandiya'nın eğitim başarısının iyi araştırıldığını ve ulaşılan bulguların uygulamaya konularak eğitimin Finleştirildiğini ifade edebiliriz. Fin eğitim sisteminin gizli kahramanı aslında öğretmenlerin ta kendisidir. Finlandiya'da öğretmen olabilmek oldukça zorlu bir süreçtir; ancak en iyi ve en parlak adaylar bu süreci tamamlayarak öğretmen olabilirler. Eğitim fakültesine girmeye hak kazanan adaylar bir dizi kuramsal eğitimin ardından araştırma ve uygulama adımlarını da tamamlayarak doğrudan yüksek lisans tezlerini yazarak mezun olabilirler (Sahlberg, 2011). Bu haliyle öğretmenliğin Finlandiya'da oldukça itibarlı bir meslek olduğu ifade edilebilir. En başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri ve eğitim fakültelerinin mevcut kültürü bunun açık göstergesidir. Diğer taraftan Fin okul müdürleri yasal olarak haftada 3 saatten az olmamak kaydıyla derse girmek ve bu sayede öğretimsel liderlik kapasitelerini hem öğretmenlerle etkileşimlerinde hem de öğrencilerle sınıf içinde güçlendirmek durumundadırlar (Hargreaves, Halász & Pont, 2007).

Finlandiya'da okul müdürleri, okullarının bulunduğu yerleşim biriminin belediyesine bağlı olarak çalışmakta ve bir nevi eğitimde yerleşme eğiliminin bulunduğu ifade edilebilir (MineduFi, 2007: 18). Ancak okul müdürü olabilmenin ilk ve ön şartı farklı kredilerde de olsa bir takım hazırlık kurslarında başarılı olmaktır. Okul yöneticiliği eğitimi, Finlandiya'da oldukça yeni bir durumdur ve uzun süre eğitimler, kısa dönemli hizmet-içi eğitim şeklinde ve daha çok okulun yönetsel işlerine yönelik verilmiştir. Dolayısıyla üniversitelerdeki yönetici eğitimleri oldukça yeni bir olgudur (Bingül ve Hacıfaloğlu, 2011). Aslında bugün Finlandiya'da yürütülmekte olan bu eğitim yöneticiliği kurslarının pek çoğu üniversitelerce yürütülen araştırma projeleridir ve paralıdır. Ancak bunlar içinde bilinen en köklü uygulama Finlandiya eğitim bakanlığınca uygulanan 12 kredilik ders ve bir sınavdan oluşan bir programdır. Sınavdan başarılı olan adaylara Ulusal Eğitim Kurulu'nun hazırladığı sertifika verilmektedir. Program içeriği öğretmenlerin kamu hukuku, personel yönetimi, yönetsel süreçler, finans ve eğitim yönetimi alanlarında giyecekleri sınavda başarılı olmalarını sağlayacak ders içeriği ile sınırlandırılmıştır (Celep, Ay ve Göğüş, 2010). Bu temel hazırlık kursunun dışında özel teşebbüs ya da üniversitelerce yürütülen diğer kurs ve seminerler genellikle okul müdürü olabilmek için değil de okul müdürü olarak kalabilmek için yürütülen kişisel gelişim faaliyetleridir.

Okul müdürlerinin mutlak suretle öğretmenlik mesleğini de devam ettirmesi esas alındığından, seçme aşamasında iki önemli şartın olduğu ifade edilebilir; birincisi en az yüksek lisans düzeyinde bir eğitimle kazanılan öğretmenlik yeterlik belgesi, ikincisi ise Fin eğitim bakanlığında yürütülen eğitim yönetimi kursundan başarı elde etmek. Eğitim yerel boyutta belediyelerin koordinasyonuna verildiği göz önüne alındığında, Fin eğitim bakanlığının okul müdürlerini seçme, yetiştirme ve görevlendirme sürecinde aktif rol almadığı, daha üst düzeyde eğitim konularıyla uğraştığı ifade edilebilir. Bu sebeple okul müdürlerini seçme, yetiştirme ve görevlendirme esasında, belediyeler bünyesinde bulunan eğitim koordinatörleri tarafından yürütülmektedir. Bu koordinatörlerin bir bakıma yerel eğitim otoriteleri olduğu bilinmekte ancak bu kişilerin hangi belediyede kim tarafından nasıl görevlendirildiğine ilişkin bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Finlandiya'da bir okul müdürünün seçilme kriterleri farklılık gösterebilir. Ancak genelde büyük yerleşim birimlerinde uygulanan seçilme kriterleri, her ne kadar böylesi bir zorlama olmasa da, diğer küçük yerleşim birimlerinde de taklit edilir. Örneğin en büyük şehri ve aynı zamanda başkenti olan Helsinki'de şu kriterler okul müdürü seçiminde dikkate alınmaktadır (MineduFi, 2007):

- Almış olduğu eğitim
- Liderlik becerileri; okul müdürlüğü deneyimi, liderlik alanında aldığı eğitim vb.

- Pedagojik beceriler, öğretmenlik deneyimi
- Katılmış olduğu hizmet-içi eğitim faaliyetleri
- Katılmış olduğu araştırma faaliyetleri
- Yayınladığı eserler
- Okul kurulunun ya da diğer yerel konseylerin tavsiyesi

Burada söz konusu kriterler Helsinki şehriyle sınırlı kalmamakta, diğer yerleşim birimleri için de örnek teşkil etmektedir. Ayrıca bunların haricinde uygulayıcıların bireysel tercihleri de bu kriterlerden hangisinin öncelikle dikkate alınacağını belirlemektedir. Bunların yanı sıra Finlandiya’da uzun yıllardır öğretmenlerin de okul müdürünün belirlenmesi sürecinde söz sahibi olduğu unutulmamalıdır. Dahası Fin eğitim sisteminde okul müdürleri eğitim-öğretim işgörenleri arasında neredeyse hayat boyu denilebilecek kadar uzun süreli istihdam olanağına sahip kitledir (MineduFi, 2007).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim yönetiminin değişen bağlamı özellikle okul etkililiği için okul müdürlerine nitelik ve nicelik açısından büyük sorumluluklar getirmektedir. Bu durum yönetimin işlevi özelinde ele alındığında yüklenen sorumluluk çoğu zaman yetki alanının da ötesinde okul müdürlerinin çeşitli alanlarda liderlik becerilerine de sahip olmaları gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle de 1980’lerde başlayan yeni kamu yönetimi anlayışı, hesap verme, öğrenci merkezli liderlik, standartlar hareketi, bilgi toplumu, küreselleşme, çok kültürlülük, alanın algılanışı vb. temel eğilim ve yaklaşımlar eğitim yönetiminin anlamını değiştirmiştir. Bu durum, eğitim ve okul liderlerinden, bilgi, beceri ve anlayış olarak yeni beklentiler yaratmıştır (Balci, 2011). Tüm bu dönüşüm beraberinde paradigmatik bir değişimi de getirerek toplumun okula, eğitim yöneticilerine ve öğretmene bakış açısı da bir o kadar dönüşüme uğramış, okulun bizzat kendi bağlamı evrime uğramıştır. Ülkelere göre farklılaşmasına rağmen özellikle karar verme mekanizmalarında genel olarak bir yerleşme eğilimi olduğu ve bunun bir yansıması olarak okul özerkliği ve liderliği tartışmalarının alevlendiği ifade edilebilir (Hanushek, Link & Woessman, 2013). İşte böylesi zorlu bir dönüşüm sürecinde belki de en fazla beklenti altında ezilen aktörler yine okul müdürleri olmuştur. Bir tarafta akademik anlamda daha da genişleyen bir beklenti dizisi diğer tarafta eğitimin ve okulun farklılaşmak zorunda kalan rolleri varken okul müdürlerinin klasik anlamda seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi ciddi bir çelişki yaratmaktadır.

Dünya kamuoyunda yaşanan tüm bu beklenti dönüşümü, paradigma değişimi ve eğitimin tüm yönleriyle farklılaşan bağlamının; sivil toplum örgütlerinin doğrudan ya da dolaylı bir şekilde eğitimde paydaş olma isteklerini artırdığı gözlenmektedir. Bu anlamda özellikle ekonomik bir amaç ile kurgulanan OECD tarafından yürütülen ve katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerinin geniş bağlamı bir çözümlemesini yapan PISA bu çabaların somut bir göstergesidir. Her ne kadar tüm yönleriyle birebir uygun olmasa da PISA değerlendirmeleri küresel anlamda okul etkililiği ve akademik başarı anlamında bir fikir sunmaktadır. Son olarak 2015 de gerçekleştirilen PISA’ya Türkiye 2003’ten beri katılmaktadır. 2003 yılındaki PISA sonuçları eğitim sistemimizdeki eksikler açısından önemli ipuçları içermektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Öyle ki zaten PISA gibi uluslararası ölçekli bir değerlendirme programının temel amacı da eğitim sistemlerinin geleceğine yönelik çıkarımlar sağlamak ve bu sayede katılımcılara eğitim politikalarını belirlemede bir yol haritası sunmaktır. Diğer taraftan ülkemizin bu gibi uluslararası değerlendirme programlarında yer alması ise veriye dayalı reform yapma olanaklarını geliştirmesi açısından son derece önemlidir. Ancak bu gibi değerlendirmelerin sonuçları dikkate alındığında benzer ülkelerin benzer sonuçlar elde ettiği gözlemlenmektedir. Buna göre, eğitim sistemlerinde benzer üstünlükler ya da zayıflıklar olduğu düşünülebilir. Okul müdürlerinin sorumluluk

ve görevlerinde yaşanan beklenti dönüşümü, yalnızca yönetim işlevini değil okula ilişkin tüm bileşenleri etkilediği varsayıldığında, PISA gibi bir değerlendirme de başarılı ülkelerin eğitim sistemlerinde okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi süreçlerinin diğerlerinden farklı olmasının söz konusu olması beklenebilir.

Okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi süreçlerinin birbirinden bağımsız olmaması ve buna bağlı olarak okul müdürlerinin yalnızca formal anlamda yönetim faaliyetlerini yürütmenin ötesinde çeşitli alanlarda liderlik becerilerine sahip olması, eğitim yönetimin değişen bağlamının da bir göstergesidir. Bu durum son yıllarda eğitimin tüm paydaşlarıyla olan etkileşimi bakımından anlamlı bir duruma işaret etmektedir. Araştırmanın genel amacı kapsamında PISA sonuçları göz önüne alındığında bu araştırmaya konu olan tüm ülkelerin kıyaslanması tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3 Ülkeler Arası Okul Müdürlüğü Seçilme, Yetiştirilme ve Görevlendirme Kıyaslaması

Ülke	Yıl Şartı	Yazılı Sınav	Sözlü Sınav	Hizmet Öncesi Eğitim	Görev Süresi
Finlandiya	Bilgi Yok	Var	Yok	Var	Ömür Boyu
Hong Kong	Var	Yok	Var	Var	Bilgi Yok
Kanada	Var	Var	Var	Var	Bilgi Yok
Güney Kore	Var	Var	Yok	Var	4+4
Polonya	Bilgi Yok	Var	Yok	Var	5

Tablo 3’e göre PISA’da başarılı olan ülkelerde okul müdürü görevlendirmesinde;

1. Finlandiya ve Polonya hariç tümünde yıl şartı,
2. Hong Kong hariç tümünde yazılı sınav şartı,
3. Finlandiya, Güney Kore ve Polonya hariç tümünde sözlü sınav şartı ve
4. Tümünde hizmet öncesi eğitim şartı aranmaktadır.

Ülkemizi bu ülkelerle kıyasladığımızda çeşitli farklılıklarla birlikte en büyük ayrımın hizmet öncesi eğitim şartında yaşandığı görülmektedir. Öyle ki PISA’da başarılı olmuş tüm ülkelerde okul müdürleri bu alanda hizmet öncesi bir eğitim almak durumundayken, Türkiye’de böylesi bir şart aranmamaktadır. Sonuç olarak okul müdürlerinin nasıl yetiştirileceği hususu, nasıl seçileceğinden daha önemlidir. Özellikle kamu yönetiminin değişen ihtiyaçları göz önüne alındığında iyi yetişmiş bir aday havuzu aracılığıyla kişi-görev eşleşmesi örgüt performansını üst seviyelere çıkarmanın en etkili yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Jacop, Rockoff, Taylor, Lindy & Rosen, 2018). Bir başka ifadeyle iyi yetişmiş bir hedef kitle arasından okul müdürünün seçilmesi esas, genel anlamda kabul görmektedir. PISA değerlendirmeleri temelde basit bir izleme faaliyetinin ötesinde, katılımcı ülkelerin her biri için stratejik bir hamle olarak kabul edilmektedir. Ekonomik kalkınma ve refahın sağlanmasında eğitimi bir yöntem ve bununda ötesinde bir politika geliştirme aracı olarak kabul eden insan kaynakları teorisi tarafları bu gibi izleme-değerlendirme uygulamalarına katılmaya teşvik etmekte ve böylece iyi uygulamaların transferine özendirilmektedir (Haris & Jones, 2015). Bu durum PISA’nın eğitim politikaları için yol haritası çizmesi ve reform öncesi veri temeli oluşturması bağlamında ele alındığında, okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi bağlamında Türkiye ve görece daha başarılı eğitim sistemleri arasında gözlemlenen “hizmet öncesi eğitim” farklılığının oldukça dikkat çekici olduğu ileri sürülebilir. Bu durumun bir diğer yansıması ise değişen koşulların beraberinde getirdiği yeni yönetim ilkeleridir ki buna göre okul yöneticiliği yönetsel liderlikten koparak daha çok öğrenci merkezli, özerk ve katılımlı karar alma mekanizmalarını işe koşma, hesap verebilirlik, reform

politikalarını uygulamak, değerlendirmek gibi yeni rollere evrilmiştir (Pont, 2014). Çağımızın koşulları gereği okul müdürlerinin rol tanımlarında yer almayan konularda bile liderlik sorumluluğunu üstlenmeleri beklentisi söz konusu değişim dalgasının devam ettiğinin göstergesidir.

OECD'nin yaptığı PISA analizlerinde, üye ülke karar vericileriyle yapılan anketlerden hareketle, Türkiye'nin PISA verilerinden yola çıkarak en az politika üreten ülkelerden biri olduğu not edilmiştir. Örneğin PISA'nın 2012 yılında yaptığı "Eğitimde en iyi performansı gösterenler ve başarıyla reform yapanlar kimler?" başlıklı raporda, başarılı ülkelerin daha da başarılı olmak için ve başarısız ülkelerin ise performanslarını artırmak için PISA'ya dayalı gerçekleştirdikleri reformlara yer verilirken, Türkiye'den hiçbir örnek bu raporda yer almamıştır (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Halbuki PISA değerlendirmeleri eğitim sistemleri üzerinde doğrudan bir izleme aracı olarak hizmet ederken diğer taraftan dolaylı olarak bir politika oluşturma teknolojisine dönüşmüştür (Grek, 2009). Buna göre okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi gibi tarafların üzerinde bir türlü uzlaşmadığı sorun alanlarına çözüm arayışlarında PISA gibi uluslararası veriler daha etkin kullanılmalı ve bu verilerden hareketle daha kapsamlı reform girişimleri başlatılmalıdır. Küreselleşme kavramı farklı disiplinlerde farklı yorumlansa da eğitim olgusu içinde evrensel bir kalite standartlarını yakalama çabalarına işaret etmekte ve PISA gibi çok uluslu izleme-değerlendirme çalışmalarını doğrudan öğrenme çıktıları üzerine yoğunlaştırmaktadır (Simola, 2005). Öğretim kalitesinin en belirgin göstergesi öğrencilerin öğrenme çıktıları olduğu için (Schleicher, 2012) öğretim liderliğinin kesinlikle yönetim anlayışıyla sınırlı tutulmaması gerekmektedir (Fidler, 1997). Okul ve okul müdürüne yüklenen anlamların farklılaştığı ve bunun da ötesinde beklentilerin arttığı bir dönemde okul müdürlerinin halen geleneksel yöntemlerle yetiştirilmesi ve atanması önemli bir eksikliklerdir. Diğer taraftan okul yönetimine uygun adayların seçilmesi eğitim ve öğretimle ilgili etkinliklerin yanı sıra kurumsal gelişimin devam etmesi açısından da önemlidir (Süngü, 2012). Eğitim yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir alan olarak kurumsallaşması, yöneticilerin de gücünü arttıracak ve güven duygusunun oluşmasına katkı sağlayacaktır. Yönetici adaylarının belirli bir eğitim sürecinden sonra okul yöneticisi sıfatını kazanması ve sürekli öğrenme ortamı içerisinde bulunmanın üst yöneticilikler için teşvik unsuru olarak kabul görmesi, yöneticilerinin sürekli proje üreten ve kendini geliştiren bir anlayışı benimsemelerinin yolunu açacaktır (Aslanargun, 2011). Bu konuda Bakanlık ve üniversitelerin işbirliği ile tasarlanacak bir eğitim yöneticisi yetiştirme modelinin oluşturulması gerekmektedir (Balyer ve Gündüz, 2011). Okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi anlamında Türkiye'de üniversitelerin ilgili alanlarından alınan yüksek lisans ve doktora derecelerinin Bakanlıkça yeterince dikkate alınmadığı görülmüştür (Akın, 2012). Ancak bu ikilem eğitim yönetimi bağlamında konunun hem kuramsal hem de uygulama boyutlarında tüm paydaşlarının sürece katkı sağlama gerekliliğini ortadan kaldırmamakta aksine özellikle ülkemizin eğitim reformu çabaları taraflarca desteklenmelidir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle ülkemizde okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi sürecine ilişkin şu öneriler getirilmiştir:

1. Ülkemizde mevcut haliyle uygulanan 06.10.2015 tarih ve 29494 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürüteceklerin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik yeniden gözden geçirilmeli ve çağdaş ülkelerde var olan mevcut uygulamalarla zenginleştirilmelidir.
2. Okul müdürlerinin yetiştirilmesi süreci titizlikle ele alınmalı ve hizmet öncesi eğitim süreçleri kurgulanmalıdır.
3. Yerel yönetimler, okul paydaşları ve merkezi yönetim birlikte hareket etmelidir.
4. Özellikle okul liderliğine ilişkin eğitim politikalarımız, geniş bir uzlaşım arayışı kapsamında uluslararası göstergeler dikkate alınarak belirlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelere farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de Okul Yönetimi ve Atama Yönetmelikleri. *Education Sciences*, 6(4), 2646-2659.
- Aslan, H. (2012). *Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Aslan, N. (2009). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmalarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Bingül, M. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 860-881.
- Canada Education Act, (2014). R.R.O. 1990, Regulation 298 Operation of Schools — General, <http://www.ontario.ca/laws/regulation/900298> adresinden 23.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011, 2-4 Şubat). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*, 2-4.
- Celep, C., Ay, F. K. ve Göğüş, N. (2010, 1-2 Mayıs). Türkiye, Finlandiya ve Kanada'daki lisansüstü düzeyde eğitim yöneticisi yetiştiren kurumların karşılaştırılması. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*.
- Cho, Y. (2012) Staying on top in internationally benchmarked tests. South Korea's Secrets Shared. Office of Education Research. Portraits of Top-performing Education Systems. Singapore: NIE/NTU.
- Coffey, R. & Perry, L. M. (2014). The role of education agents in Canada's education systems, Council of Ministers of Education.
- Dorcak, R. & Mazurkiewicz, G. (2013, November 18-20). New model of school heads preparation, induction and continuing professional development in Poland, *Proceedings of ICERI2013 Conference 18th-20th November 2013, Seville, Spain*.
- Eurydice, (2012). The system of education in Poland, Polish EURYDICE Unit Foundation for the Development of the Education System, Warsaw.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fidler, B. (1997) School Leadership: Some key ideas, *School Leadership & Management*, 17:1, 23-38, DOI: [10.1080/13632439770140](https://doi.org/10.1080/13632439770140)

- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect'in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland, A case study report for the OECD activity Improving school leadership.
- Harris, A., & Jones, M. (2015). Transforming education systems: comparative and critical perspectives on school leadership. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 311-318.
- Jacob, B. A., Rockoff, J. E., Taylor, E. S., Lindy, B., & Rosen, R. (2018). Teacher applicant hiring and teacher performance: Evidence from DC public schools. *Journal of Public Economics*, 166, 81-97.
- Kwan, P. (2012) Assessing school principal candidates: perspectives of the hiring superintendents, *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 331-349, DOI: 10.1080 /13603 124.2 011 .6 17838
- MEB-Yeğitek, (2013), *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*, Ankara.
- MineduFi – Ministry of Education Finland, (2007). Improving school leadership, Finland Country Background Report. Publications of the Ministry of Education, Finland.
- NCEE, (2015). *Teacher and principal quality Canada*, Center on International Educational Benchmarking, <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/> adresinden 23.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Ng, S. W. (2013). Equipping aspiring principals for the principalship in Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 272-288.
- Ng, S. W., & Szeto, S. Y. E. (2016). Preparing school leaders The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18.
- NIE (2012). *PISA: lessons for and from Singapore*. CJ Koh Professorial Lecture Series No. 2. NIE/NTU, Singapore.
- Normore, A. H. (2004). Recruitment and selection: meeting the leadership shortage in one large Canadian school district, *Canadian Journal Of Educational Administration And Policy*, 30, 1-15.
- OECD, (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*, OECD Report, Directorate for Education.
- Ontario Leadership Framework, (2012). *A school and system leader's guide to putting Ontario's leadership framework into action*, The Institute for Education Leadership, <https://iel.immix.ca/content/framework> adresinden 23.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Pont, B. (2014). School Leadership: From Practice To Policy. *International Journal Of Educational Leadership And Management*, 2(1), 4-28.
- Sahlberg, P. (2011). The professional educator lessons from Finland, *American Educator*, 34-39.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Sheppard, B., Galway, G., Brown, J. & Wiens, J. (2013). *School boards matter: Report of the Pan-Canadian study of school district governance*, Canadian School Boards Association.

- Simola, H. (2005) The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41:4, 455-470, DOI: [10.1080/03050060500317810](https://doi.org/10.1080/03050060500317810)
- Slater, L. (2013) *Building high-performing and improving education systems, Research, Report*, CfBT Education Trust.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
- Şirin, S. ve Vatanartıran, S. (2014), *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri. Araştırma Raporu*, TÜSİAD.
- Taipale, A. (2012). *Educational Leadership: survey on school leader’s work and continuing education*, Finnish National Board of Education, [www.oph.fi /english/sources ofinformation /publications adresinden 23.12.2015](http://www.oph.fi/english/sources_of_information/publications_adresinden_23.12.2015) tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO, (2012). *World data on education, Poland case, international bureou of education*, 7th edition, <http://ibe.unesco.org> adresinden 21.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Walker, A. & Kwan, P. (2012), Principal selection panels: strategies, preferences and perceptions, *Journal of Educational Administration*, 50(2), 188 – 205. Permanent link to this document: <http://dx.doi.org/10.1108/09578231211210549>
- Vaillant, D. (2015). School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YRDSB - York Region District School Board, (2013). *Preparing for the vice-principal selection process*, York Region District School Board Report.