

The Reflection of Instructional Leadership Concept on Educational Administration Master's Programs: A Comparison of Turkey and the United State of America

Şükrü Ada¹ and Sedat Gümüş²

¹Ataturk Üniversitesi, Kazım .Karabekir Faculty of Education Dept. of Educational Sciences Educational Management; Inspection, Planning, Economy Turkey, ²Michigan State University, Phd Student, U.S.A

ARTICLE INFO

Article History:

Received 09.09.2011
Received in revised form
14.10.2011
Accepted 08.12.2011
Available online
10.08.2012

ABSTRACT

Instructional leadership has been one of the most dominant concepts in the contemporary literature while defining school principals' main responsibilities. Principals, as instructional leaders, are expected to focus more on instructional practices in schools, rather than on conventional managerial work. However, in practice, there are many principals who cannot effectively perform their role as instructional leaders (Fink & Resnick, 2001). Graduate programs, specifically Master's programs, in educational administration play an important role in preparing school administrators in most countries. In this context, the purpose of this study is to analyze and compare educational administration Master's programs in Turkey and in the United States of America (USA) in terms of their relevance to instructional leadership concept. We chose these two countries because they have very different educational systems and principal selection processes. The results of the study indicate that educational administration Master's programs in two countries show significant differences in both their structure and content. Master's programs in the USA are found to be more relevant to the concept of instructional leadership. Thus, these programs appear to be more appropriate for preparing principals for today's schools.

© 2012 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Instructional leadership, educational administration, graduate programs.

Extended Summary

Purpose and Significance

A number of studies show that the role of school principals has been changed from one of a conventional manager to an instructional leader over time (Barnett, 2004; Beck & Murphy, 1993, Hallinger, 2003, Lashway, 2002; Sybouts & Wendel, 1994). Beginning with the 1980s, principals' role was defined as an "instructional leader" who can lead teachers and students toward a successful teaching and learning experience. In this concept, student achievement is considered as one of the main responsibilities of principals. In order to improve student achievement, principals have been expected to pay more attention to their instructional responsibilities, such as supervising instruction and supporting teachers' professional development (Murphy, et. al., 1984).

Even though today's principals are expected to focus more on instructional practices in their schools rather than the conventional managerial work, in practice, there are many principals who cannot effectively perform their role as instructional leaders (Fink & Resnick, 2001). At this point, it is important to investigate if current educational administration Master's programs are appropriate/adequate for preparing instructional leaders for today's schools or not. Hence, the purpose of this study is to analyze and compare

¹ Corresponding author's address: Ataturk University, Kazım .Karabekir Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Erzurum / Turkey
e-mail: sukruada@atauni.edu.tr

educational administration Master's programs in Turkey and in the United States of America (USA) in terms of their relevance to the concept of instructional leadership. We chose these two countries because they have very different educational systems and principal selection processes. At the same time, as a country which has very old and strong history about training of school administrators and educational administration Master's programs, the USA can be a good example for Turkey in terms of preparing school administrators and structuring the programs toward this preparation.

Method

In accordance with the purpose of this study, we analyze both structure (program requirements; number of courses, thesis, internships, etc.) and content (types of courses offered in programs) of educational administration Master's programs in Turkey and in the USA by using a document analysis method. We, first, determined eight Master's programs in each country and collected information about the programs through universities' web sites. For the USA, we used U.S. News graduate school rankings, and chose eight universities from the top ten. These eight universities were chosen according to the availability of Master's programs and accessibility of enough information about programs through their websites. In the Turkish case, we chose eight universities in two biggest cities of the country, İstanbul and Ankara, because of the availability of educational administration Master's programs and the amount of information available on their websites.

Results

In terms of the structure of programs, it is found that all eight universities offer master programs with thesis in Turkey, while just two universities in the U.S. have a thesis option. Also, programs in the U.S. show more variation in terms of required course credits, while most of the Turkish universities have very similar requirements (24 course credits with thesis/ 30 course credits without thesis). In general, the U.S. universities require more course work (30-50 course credits) both for with thesis and without thesis options compare to programs in Turkey.

In terms of the content of programs, it is noticed that there are variety of management/theory-based courses such as Human Resource Management, Total Quality Management, Organizational Management, etc., available in Turkish programs. Universities in the U.S., however offer a limited number of management courses, which are mostly about school leadership, educational leadership, and school finance. In addition, the U.S. universities offer many courses about instructional leadership and professional development, while just a few universities offer similar courses in Turkey. Another eye catching finding is that just one university offers a course related to school-community relationship in Turkey, while most universities in the U.S. offer relevant courses.

Conclusion

Based on the results of this study, it can be interpreted that educational administration Master's programs in Turkey are generally research-based, as they mostly include theory-oriented courses and require a thesis. In contrast, the main purpose of similar programs appears as training practitioners for administration positions in the U.S., as they include relatively more courses related to daily tasks of school principals and do not generally require a thesis and research method courses. One of the possible reasons for this difference between two countries could be the very little role of these programs in principal selection, appointment, and preparation processes in Turkey (Cemaloğlu, 2005; Işık, 2003a, Şişman & Turan, 2002). Based on the results, it might also be argued that principals are still mostly seen as managers of schools rather than instructional leaders in Turkey, while there is more emphasis on principals' instructional responsibilities in the U.S. In the light of the findings, it can be suggested that more practice-based courses and courses related to instructional leadership should be included in educational administration Master's programs in Turkey. Structure of the programs, at least some of them, may also be redesigned with the aim of preparing instructional leaders for today's schools.

Öğretim Liderliği Kavramının Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programlarına Yansıması (Türkiye ve ABD Örnekleri)

Şükrü Ada¹ ve Sedat Gümüş²

¹Ataturk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, ²Michigan State University, U.S.A

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:
Alındı 09.09.2011
Düzeltilmiş hali alındı
14.10.2011
Kabul edildi 08.12.2012
Çevrimiçi yayınlandı
10.08.2012

ÖZET

Mevcut literatür incelendiğinde öğretim liderliği, okul müdürlerinin temel sorumluluklarının açıklanmasında sıkça kullanılan kavramlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Öğretim liderleri olarak okul müdürlerinden, geleneksel yönetim görevleri yerine okullarındaki öğretim faaliyetlerine odaklanmaları beklenmektedir. Ancak, uygulamada az sayıda okul müdürünün etkili olarak öğretim liderliği rolünü yerine getirebildiği görülmektedir (Fink & Resnick, 2001). Bu kapsamda, eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans programları, günümüz okulları için öğretim liderlerinin yetiştirilmesinde kullanılabilecek önemli bir araç olarak düşünülebilir. Bu nedenle, bu araştırma Türkiye ve ABD'deki eğitim yönetimi yüksek lisans programlarını, öğretim liderliği kavramına uygunlukları açısından incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma için bu iki ülkenin seçilmesinin temel nedeni, bu ülkelerde çok farklı eğitim sistemleri ve okul müdürü seçme yöntemlerinin bulunmasıdır. Araştırmanın sonuçları, iki ülkedeki eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının hem şekil hem de içerik açısından önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak ABD'deki programların, öğretim liderliği kavramı ile çok daha yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, bu programların günümüz okulları için yönetici yetiştirmede daha uygun olabilecekleri söylenebilir.

© 2012 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Öğretim Liderliği, eğitim yönetimi, yüksek lisans programları

Giriş

Okul yönetimi, birçok açıdan okul başarısının artırılmasında anahtar bir rol oynamaktadır (Bossert ve diğerleri, 1982; Hallinger, 2003; Hallinger ve Heck, 1996; Korkmaz, 2005; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010; Şişman, 2002). Bu nedenle okul yöneticilerinden, toplumsal ihtiyaç ve taleplere bağlı olarak değişik dönemlerde farklı roller üstlenmeleri beklenmiştir. Örneğin, 1980'li yıllar öncesinde okul yöneticilerinden, diğer örgüt yöneticilerine benzer olarak okul bütçesinin yönetimi, okul için gerekli materyallerin satın alınması ve çalışanlara uygun çalışma ortamının sağlanması gibi daha çok ofis ve yönetim faaliyetleri ile ilgili görevleri yerine getirmeleri beklenmiştir. Ancak, özellikle etkili okul araştırmalarında okul müdürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin ortaya konulması ile birlikte bu beklentiler, okul müdürlerinin ofis ve yönetim işlerinden ziyade öğretimsel faaliyetlere yönelerek öğretme ve öğrenme süreçlerinde etkin bir rol oynamaları gerektiği şeklinde değişmiştir (Balci, 1993; Balci, 2011; Bossert ve diğerleri, 1982; Çelik, 2000; Erdoğan, 2000; Gümüşeli, 1996; Hallinger, 2003; Heck, 1992; Lashway, 2002; Marks ve Printy, 2003; Murphy, 1988; Murphy ve Hallinger, 1992; Şişman, 2002; Özdemir ve Sezgin, 2002; Özden, 2005). Bu değişimin sonucu olarak, yeni bir yönetim tarzı olan "Öğretim Liderliği" (Instructional Leadership) kavramı ortaya çıkmıştır. Bu yönetim tarzı; okul yöneticilerinin öğretim hedeflerini belirlemeleri ve bunları takip etmeleri, etkili bir öğretim için uygun fiziki ve sosyal ortamı oluşturmaları, müfredatın oluşturulmasında etkin rol almaları, öğretmenleri denetlemeleri ve gelişimlerine yönelik destek sağlamaları, öğrencilerin akademik gelişimlerini izlemeleri ve okuldaki tüm fiziki ve insan kaynaklarını öğrenci başarısının artırılmasına yönlendirmeleri gibi doğrudan öğrenim sürecini ilgilendiren konulara odaklanmaktadır (Balci, 2011; Çelik, 2000; Erdoğan, 2000; Hallinger, 2003; Hallinger ve Murphy, 1985; Murphy ve diğerleri, 1984; Özden, 2005; Rosenholtz, 1985; Şişman, 2002).

² Sorumlu yazarın adresi: Ataturk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum / Turkey
e-posta: sukruada@atauni.edu.tr

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının özellikle 1980'li yıllar sonrasında büyük ölçüde değiştiği açık olarak görülmektedir. Ancak, hâlihazırda görevde bulunan okul yöneticilerinin, kendilerinden beklenen bu yeni sorumluluklara ne ölçüde cevap verebildikleri ve eğitim yöneticisi yetiştirmek amacı ile kurulan programların bu değişimi ne kadar yansıttıkları net olarak ortaya konulmamıştır. Bu nedenle, mevcut araştırmada “Öğretim Liderliği” kavramının ortaya çıkışı ve içeriği ile ilgili genel bilgi sağlanarak, bu kavramın Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Türkiye’deki üniversitelerde sunulan eğitim yönetimi yüksek lisans programlarına ne ölçüde yansıdığına ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında, iki ülkenin önde gelen üniversitelerinde sunulan eğitim yönetimi yüksek lisans programları şekil ve içerik açısından incelenmiş ve bir karşılaştırılma yapılmıştır.

Öğretim Liderliği Kavramının Ortaya Çıkışı

Klasik yönetim anlayışının ortaya çıktığı ve etkin olarak uygulandığı 20. yy’ın başlarında, diğer kurum yöneticilerinde olduğu gibi okul yöneticilerinden de etkili birer bina yöneticisi olmaları (Usdan, McCloud ve Podmostko, 2000) ve çoğunlukla otoriter-bürokratik bir yönetim yaklaşımı sergilemeleri beklenmiştir (Celep, Keleş ve Göğüş, 2010; Murphy, 1992; Sybouts ve Wendel, 1994). 20. yy’ın ikinci yarısında ise hem yönetimde daha insancıl bir bakış açısı ortaya koyan neo-klasik yönetim yaklaşımlarının ön plana çıkması hem de dünyanın birçok yerinde demokratikleşme hareketlerinin artması ile okul yöneticilerinden beklenen roller de değişmeye başlamıştır. Böylelikle, okul yöneticilerinin temel görevleri olarak kabul edilen öğrenci devamının tutulması, ders saatlerinin düzenlenmesi ve resmi törenlerin yapılması gibi faaliyetlerin yanı sıra okulun demokratikleştirilmesi, çalışanlara mutlu bir çalışma ortamı sağlanması, ortak amaçların oluşturulması ve okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gibi yeni roller de okul yöneticilerinden beklenen davranışlar arasına eklenmiştir (Newsom ve Mickelson, 1949; Sybouts ve Wendel, 1994). 1980’li yılların sonrasında ise sosyo- ekonomik değişimler ve hesap verebilirlik kavramının gelişmesi ile öğrenci başarısı konusunda değişik çevrelerden gelen talepler, okullar üzerindeki toplumsal baskıyı artırmış ve okul yöneticilerinin öğrenci başarısı üzerindeki sorumluluklarını gündeme getirmiştir (Balci, 2011; Korkmaz, 2005; Murphy ve Hallinger, 1992).

Amerika Birleşik Devletleri’nde 1983 yılında 18 aylık bir kurul çalışmasından sonra “Bir Ulus Tehlikede” (A Nation at Risk) adında, başta düşük öğrenci başarısı olmak üzere Amerikan eğitim sisteminin sorunlarına dikkat çeken bir rapor yayınlanmıştır. Bu rapor sonucunda oluşan toplumsal beklenti, okul yöneticilerinin öğrenci başarısına daha fazla odaklanarak, okullarındaki öğretim sürecine kapsamlı bir şekilde katılmaları şeklinde kendini göstermiştir. Aynı zamanda, 1980 sonrası yapılan araştırmalar öğretim sürecine daha fazla katılan müdürlerin görev yaptığı okulların daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Hallinger, 2003; Lashway, 2002; Murphy, 1988). Sonuç olarak, eğitim ve politika çevrelerinde, okul yöneticilerinin daha önceki rollerinin yanısıra, öğretim sürecinin değişik aşamalarında inisiyatif almaları ve birer öğretim lideri olarak görev yapmaları gerektiği konusunda ortak bir anlayış benimsenmiştir.

Okul yöneticilerinden beklenen beceriler ve davranışlar konusunda yakın zamanda ortaya çıkan gelişmeler incelendiğinde, Türkiye’de de benzer bir değişim süreci yaşandığı söylenebilir. Korkmaz’a (2005) göre 1990’lı yıllar öncesinde okul müdürlerinin, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanları okulda sadece bir arada tutması yeterli görülmüştür. Bu kapsamda okul, düzenli ve disiplinli olduğu sürece müdürün görevini yapmış olduğu düşünülmüştür. Ancak; toplumsal değişimler, bir üst eğitim kurumuna geçişe yönelik artan talep ve sınav baskısı, mesleki yaşamdaki çeşitlilik, okulun politika uygulayıcılar tarafından öğrenci başarısından sorumlu tutulması gibi gelişmeler okullar ve dolayısı ile okul müdürleri üzerindeki toplumsal baskının artmasına neden olmuştur. Can (2007), Türkiye’deki bu değişim sürecini şöyle özetlemektedir; “Önceleri etkili bir bina yöneticisi olmak yeterli iken artık yöneticiler daha fazlasını olmak, örneğin öğrencilerin öğrenmesi konusunda da liderlik yapmak zorundadırlar”(p. 229). Sonuç olarak, statükocu okul müdürleri döneminin bittiği ve müdürlerin, öğrencinin başarısından birincil derecede sorumlu tutuldukları yeni bir dönemin başladığı söylenebilir (Turan, 2006).

Öğretim Liderlerinin Görevleri

Mevcut literatür ve özellikle 1980 sonrasında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretim liderliği kavramının, günümüzde okul yöneticilerinden beklenen davranışlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Birçok araştırmacı, okul yöneticilerinin öncelikli görevlerinden birinin eğitim ve öğretimle ilgili faaliyetlere odaklanarak kurumlarındaki eğitim ve öğretimi geliştirmek olduğu konusunda birleşmektedir (Balcı, 1993; Can, 2007; Çelik, 2000; Şişman, 2002; Özdemir ve Sezgin, 2002; Özden, 2005). Başka bir ifadeyle okul müdürleri, çalışanlarını okulların en büyük ortak düşmanı olan öğrenci başarısızlığına karşı doğru bir şekilde yönlendirmeli ve koordine etmelidir (Rosenholtz, 1985). Heck (1992), okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine vurgu yaparak müdürlerin, öğrenci başarısını en azından dolaylı olarak etkilediklerinin inkâr edilemez olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda, okul müdürlerinin öğrenci başarısını değişik şekillerde etkileyebilecekleri söylenebilir. Okul müdürleri bunu okul iklimini ve çevresel faktörleri etkileyerek yapabilecekleri gibi, öğretmenlerin motivasyon ve kapasitelerini artırarak, onların sınıf içerisindeki performanslarını etkileyerek de gerçekleştirebilir. Dolayısıyla, okul müdürleri genel olarak okulun etkililiğinin sağlanması ve okuldaki tüm öğrencilere öğrenme imkânının sunulması açısından çok önemli bir rol oynamaktadır (Pont, Nusche ve Moorman, 2008).

Okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ve bu konudaki artan toplumsal beklentiler göz önünde bulundurulduğunda, müdürlerin okuldaki öğretim sürecine çok daha aktif olarak katılmaları beklenmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak hareket etmelerini gerektirir. Bu kapsamda, bir öğretim lideri olarak okul müdürünün görevleri; okulun hedeflerini tanımlamak, öğrenci başarısını incelemek ve takip etmek, öğrenim zamanlarını korumak, müfredat ve öğretme konularında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin gelişimine destek olmak ve öğretim sürecini incelemek ve denetlemek şeklinde sıralanabilir (Murphy ve diğerleri, 1984). Benzer şekilde Glickman (1990), öğretim liderlerinin beş ana görevini; öğretmenlere doğrudan yardım, grup olarak geliştirme, çalışanların kişisel gelişimini sağlama, müfredatın geliştirilmesi ve eylem araştırması olarak tanımlamıştır. Ayrıca, öğretim liderliği, okul müdürlerinin çalışma saatlerinin büyük bir bölümünü makam odalarında değil, sınıf ve koridorlarda geçirerek öğretim faaliyetlerinin kalitesini iyileştirmek için gözlemler yapmalarını gerektirmektedir (Çelik, 2000; Özdemir ve Sezgin, 2002; Özden, 2005; Sybouts ve Wendel, 1994; Şişman, 2002).

Öğretim liderleri olarak okul müdürleri, okuldan kaynaklanan faktörlerin yanı sıra eğitim ve öğretim sürecini etkileyen çevresel faktörler konusunda da sorumluluk sahibidirler. Okulun, öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin yadsınamayacağı açıktır. Ancak, birçok çalışma tarafından çevre ve aile faktörlerinin de en az okul kadar öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur (Epstein, 1995). Özellikle ailenin eğitim sürecine katılımının öğrencilerin sınav sonuçları, okula devamları ve okuldaki davranışları gibi birçok değişik konuda çok önemli bir belirleyici olduğu bilinmektedir (Desimone, 1999). Bu kapsamda, günümüz öğretim liderlerinin, veliler ve okul çevresi ile işbirliği yaparak aile ve diğer çevresel kaynakları, okulun başarısını artırmak için kullanabilmeleri gerekmektedir (Şişman, 2002). Bunları yaparken okul müdürünün ayrıca farklı toplumsal hassasiyet ve gereksinimleri karşılayabilmesi de büyük önem arz etmektedir. Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin, program geliştirme sürecine katılmaktan aile ve çevreyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurmaya kadar uzanan kapsamlı ve önemli işlevleri olduğu görülmektedir (Can, 2007).

Özet olarak, hem Türkiye ve ABD de yapılmış araştırmalar incelendiğinde hem de Türkiye'deki okul müdürlerinin öğretmen seçimi veya müfredatın oluşturulması gibi konulardaki yetki sınırlılıkları göz önüne alındığında, her iki ülkedeki okul müdürlerinden ortak olarak beklenen öğretim liderliği davranışları şu ana başlıklar altında toplanabilir;

- Öğretim hedeflerinin belirlenmesi ve uygulama sürecinin takip edilmesi,
- Etkili bir öğretim için uygun sosyal ve fiziki ortamın sağlanması,
- Öğrenci başarısının takip edilmesi, incelenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması,
- Öğretmenlere gerekli hizmet-içi eğitim desteğinin çeşitli yöntemlerle sağlanması,
- Öğrenci velileri ve okul çevresi ile etkili bir iletişim kurulması.

Mevcut literatürde ifade edildiği gibi tüm bu faaliyetlerin ortak ve öncelikli amacının öğrenci başarısının artırılması olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Bu nedenle okul müdürü, alınan her karar ve atılan her adımda muhtemel sonuçların öğrencilerin başarılarına ne gibi etkileri olacağını gözden geçirmeli ve ona göre hareket etmelidir.

Türk ve Amerikan Eğitim Sistemleri ve Okul Yöneticiliği

Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri, dünyanın farklı bölgelerinde bulunan ve farklı dil, kültür ve sosyal yapıya sahip olan ülkeler olmalarına karşın uzun yıllardan beri politik müttefik olarak anılmaktadırlar. Her iki ülkede de zorunlu eğitim sistemi mevcut olmakla beraber sistem içerisinde öğrencilere, hem devlet hem de özel okullar hizmet vermektedir. Aynı zamanda iki ülkede de okullar yönetim görevlerinden okul müdürlerinin sorumlu tutulduğu bir şekilde yapılandırılmışlardır (Babaoğlu ve Litchka, 2010). İki ülkenin eğitim sistemleri arasındaki en büyük farklılık olarak, Amerikan eğitim sisteminde görülen yüksek düzeydeki yerleşme ve federal hükümetin sınırlı etkisine karşın (Şimşek, 2004), Türk eğitim sistemindeki aşırı merkezîyetçilik (Işık, 2003b; Korkmaz, 2005; Şimşek, 2004) ve eğitim sistemi ile ilgili birçok konuya tek başına karar veren Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) okullar üzerindeki önemli etkisi gösterilebilir.

Eğitim sisteminin genel yapısından kaynaklanan farklılıklara ek olarak, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmaları açısından da iki ülke arasında büyük değişiklikler bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminde öğretmenlik, uzmanlık eğitimi gerektiren bir meslek olarak görülmekte iken eğitim yöneticiliği öğretmenliğin bir boyutu olarak algılanmakta, bir uzmanlık alanı ve profesyonel bir meslek olarak kabul edilmemektedir (Balci, 2002; Cemaloğlu, 2005; Şimşek, 2004). Buna bağlı olarak, özellikle MEB çevresinde iyi bir öğretmen olmanın iyi bir yönetici olabilmek için yeterli bir koşul olduğu şeklinde yaygın bir inanış mevcuttur (Işık, 2003b). Uzun yıllardan beri etkili okul yöneticileri yetiştirilmesi konusunda bir çok araştırmacı (Balci, 1988; Balci, 2004; Can ve Çelikten, 2000; Celep, Keleş ve Göğüş, 2010; Cemaloğlu, 2005; Işık, 2003a; Karip ve Köksal, 1999; Korkmaz, 2005; Şimşek, 2004; Şişman ve Turan, 2002) bilimsel araştırmalar yaparak öneriler geliştirmekte ve başta Milli Eğitim Şuraları olmak üzere bir çok platformda eğitim yöneticisi yetiştirme sorunu tartışılmakta olsa da bu çabaların, bazı küçük adımlar dışında henüz somut bir sonuca ulaşmadığı söylenebilir (Can ve Çelikten, 2000).

Bu duruma paralel olarak Türkiye'de okul yöneticisi olabilmek için, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiklerine ek olarak herhangi özel bir eğitim talebi bulunmamaktadır. Yürürlükteki yönetmelikler çerçevesinde, hizmet-içi eğitim kurslarına katılmak, öğretmenlik mesleği boyunca ödüllendirilmek ve lisans üstü eğitim yapmak gibi durumlar okul yöneticisi olma konusunda avantaj olarak görünmektedir. Ancak, okul yöneticisi olabilmek için üç yıllık öğretmenlik deneyimine ek olarak çoğunluğu kanun ve yönetmeliklerden oluşan, öğretim ve yönetim alanlarını çok fazla içermeyen bir merkezi sınavı geçmek de yeterli olabilmektedir (MEB, 2011).

Mevcut duruma rağmen, başta Türkiye'nin büyük şehirlerinde bulunan köklü üniversiteler olmak üzere birçok üniversitede eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora programlarının bulunduğu, akademisyen olmak isteyen ve eğitim yöneticiliğini meslek olarak kabul eden birçok eğitimcinin bu bölümlerde eğitim aldığı veya almakta olduğu bilinmektedir. Ancak, OECD nin yaptığı Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması sonuçları, Türkiye'de görev yapmakta olan okul müdürlerinin yalnızca % 3,5 inin yüksek lisans derecesine sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Altun ve Yıldırım, 2010).

ABD'deki yönetici yetiştirme ve atama sistemine bakıldığında ise çok daha farklı bir görüntü ortaya çıkmaktadır. Türkiye ile karşılaştırıldığında genel olarak okul yöneticiliğinin, uzmanlık bilgisi gerektiren profesyonel bir meslek olarak kabul edildiği söylenebilir. Örneğin, daha 1950'li yılların ortalarında 26 eyalette okul müdürü olabilmek için eğitim yönetimi alanında yüksek lisans derecesi almanın zorunlu olduğu görülmektedir. 1990' lı yıllarda ise bu sayı 45'e yükselmiştir (Şişman ve Turan, 2002). Günümüzde ise neredeyse tüm eyaletlerde okul müdürü olabilmek için eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almış olmak şarttır. Bu gelişmelere paralel olarak, 1900'lü yılların başlarından itibaren Amerikan üniversitelerinin eğitim yönetimi alanında lisans üstü düzeyde programlar açmaya başladıkları görülmektedir. 1970'li yılların ortalarına gelindiğinde, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim veren üniversite sayısının 375 civarında

olduğu ve bu sayının o tarihten günümüze hızla artmaya devam ettiği görülmektedir (Miklos, 1983). Özellikle son yıllarda on-line programların da katılımı ile bu alanda lisansüstü eğitim veren program sayısının 1000'lere yaklaştığı söylenebilir. Amerikan Çalışma Bakanlığı'nın verilerine göre hâlihazırda görev yapmakta olan okul müdürü, müdür yardımcısı ve merkez ofis (il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine benzer yapılar) yöneticilerinin çok büyük bir çoğunluğu yüksek lisans derecesine, bazıları ise doktora derecesine sahiptirler (Bureau of Labor Statistics, 2010).

Sonuç olarak, iki ülke karşılaştırıldığında okul yöneticiliğinin ABD'de profesyonel bir meslek olarak kabul edildiği, buna karşın Türkiye'de okul yöneticiliğinin hala öğretmenliğin bir boyutu olarak görüldüğü söylenebilir. Bu durumun sonucu olarak, ABD'de neredeyse bütün eyaletler okul müdürü olmak için lisansüstü eğitim yapmayı şart koşmakta ve birçok üniversite eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim programları sunmaktadır. Türkiye'de ise; okul yöneticisi atamalarında herhangi bir lisansüstü eğitim şartı olmamasından dolayı (MEB, 2011), eğitim yönetimi yüksek lisans programlarına, kişilerin kendi istekleri doğrultusunda alandaki uzmanlık bilgilerini geliştirmek veya akademisyen olabilmek amacı ile devam ettikleri söylenebilir.

Yöntem

Bu araştırma, özellikle 1980'li yıllar sonrası popüler olan öğretim liderliği kavramının, Türkiye ve ABD'deki üniversitelerde sunulan eğitim yönetimi yüksek lisans programlarına ne ölçüde yansımaya kavuştuğunu orataya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında, her iki ülkeden seçilen üniversitelerin sundukları eğitim yönetimi yüksek lisans programları, üniversitelerin web sayfalarından elde edilen bilgilerin yardımı ile şekil ve içerik açısından incelenmiş ve bir karşılaştırılma yapılmıştır. Yapılan araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada her iki ülkeden 8'er farklı program seçilmiştir. ABD'deki üniversiteler belirlenirken U.S. News sıralama şirketi tarafından her yıl yayınlanan ve akademik çevreler tarafından da büyük oranda kabul gören en iyi okullar ve programlar listesi baz alınmıştır. Bu kapsamda, eğitim yönetimi alanında 2010 yılının en iyi 10 üniversitesi arasından sekiz tanesi, yüksek lisans programlarının bulunması ve bu programların içerikleri ile ilgili on-line olarak yeterince bilgiye ulaşılabilmesi kriterleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Bu üniversiteler; Vanderbilt Üniversitesi, Wisconsin Üniversitesi-Madison, Harvard Üniversitesi, Stanford Üniversitesi, Pennsylvania Eyalet Üniversitesi-University Park, Columbia Üniversitesi-Teachers Collage, Ohio Eyalet Üniversitesi ve Michigan Eyalet Üniversitesi'dir. Türkiye'de ise araştırma için öncelikle ülkenin köklü, büyük ve eğitim yönetimi alanında güçlü bir geleneğe sahip olan üniversitelerinin bulunduğu Ankara ve İstanbul illeri seçilmiştir. Daha sonra, bu illerde bulunan üniversitelerin içerisinden eğitim yönetimi alanında yüksek lisans programı sunan ve programlarının içeriğine on-line olarak ulaşılabilen sekiz üniversite seçilmiştir. Bu üniversiteler; Ankara Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'dir.

Araştırma kapsamında, seçilen programlar hem şekil hem de içerik açısından incelenmişlerdir. Şekil incelemesi, programların gerektirdiği kredi sayısı, tez, staj ve proje gibi şartları kapsarken içerik incelemesi, program kapsamında sunulan dersleri içermektedir. İçerik incelemesine, program kapsamında alınması gereken zorunlu derslerin yanı sıra, program tarafından tavsiye edilen seçmeli dersler de dahil edilmiştir. Bu dersler öncelikle üç ana başlıkta (Örgüt Yönetimi ve Liderlik; Öğretim Liderliği; Araştırma Yöntemleri ve İstatistik) toplanmış, daha sonra her ana başlık altında alt konu başlıkları oluşturulmuştur. Yüksek lisans derslerinin çoğunluğu, ders adı ve içerikleri göz önünde bulundurularak bu alt konu başlıklarından birisine dâhil edilmiştir. Ancak, bazı dersler hiçbir konu başlığına uygun düşmeği için dışarıda bırakılmış, bu dersler arasından, ülkelerden herhangi birisindeki programlar tarafından yaygın olarak verilen dersler, ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

Özellikle ABD'de bu alanda yüzlerce yüksek lisans programı olduğu düşünüldüğünde, her iki ülke içinde seçilen üniversitelerin sayı olarak az olmaları, genelleme yapmak için yeterli görülmez. Ancak, iki ülkede de alanda diğer üniversitelere öncülük eden ve kaliteleri büyük bir çoğunluk tarafından kabul edilen üniversitelerin seçilmiş olması, her iki ülkedeki eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının en azından genel bir resmini ortaya koymak için yeterli görülebilir. Ayrıca, döküman analizi yöntemi ile

yapılan bu araştırmada daha fazla üniversitenin inceleme kapsamına alınması hem program içeriklerinin sağlıklı bir şekilde incelenmesini hem de doğru bir karşılaştırılma yapılmasını çok daha zor hale getirecektir. Bu noktada, hem ABD’de hem de Türkiye’de seçilen üniversitelerin dışında, eğitim yönetimi bölümü bulunan ve bu konuda oldukça kaliteli yüksek lisans programları sunan birçok üniversitenin bulunduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Bulgular ve Yorumlar

Türkiye’deki eğitim yönetimi yüksek lisans programları şekil açısından incelendiğinde, sekiz üniversiteden beşinin öğrencilere hem tezli hemde tezsiz yüksek lisans seçenekleri sunduğu, iki üniversitenin sadece tezli, bir üniversitenin ise sadece tezsiz program sunduğu görülmektedir. Tezli programların biri hariç diğerlerinde 24 ders kredisi (8 ders) zorunluluğu mevcuttur. Tezsiz programlarda ise yine biri hariç diğer tüm programlarda 30 ders kredisi (10 ders) ve bir proje şartı bulunmaktadır. Buna karşın ABD’deki sekiz üniversitenin tamamı tezsiz yüksek lisans eğitimi vermektedir. Bu üniversitelerin ikisinde ise aynı zamanda tezli yüksek lisans opsiyonu da mevcuttur. ABD’deki yüksek lisans programlarında alınması gereken ders kredisi 30-50 arasında değişmektedir. Ayrıca, tezsiz programlar için üniversitelerin yarısında derslere ek olarak staj veya alan çalışması şartı bulunurken, diğer üniversiteler proje veya sınav şartı sunmaktadırlar.

Birinci kategori olan “Örgüt yönetimi ve liderlik” ana başlığı altında bulunan konu başlıkları ile ilgili dersler incelendiğinde, Tablo 1’de görülebileceği gibi bu derslerin tamamına yakınının Türkiye’deki programlar tarafından ağırlıklı bir şekilde verildiği görülmektedir. ABD’deki programlarda ise bu kategoride eğitim liderliği ve okul yönetimi gibi daha çok uygulamaya yönelik derslere yer verilirken, teori ağırlıklı veya doğrudan okul yönetimine yönelik olmayan derslere daha az yer verildiği görülmektedir. Yönetim hukuku ya da eğitim hukuku ile ilgili dersler ise her iki ülkedeki programlar tarafından da ağırlıklı olarak verilmektedir.

Tablo 1. Örgüt yönetimi ve liderlik ile ilgili dersler

Konu	Türkiye		ABD	
	İlgili Ders Sayısı	Derslerin verildiği Üniversite sayısı	İlgili Ders Sayısı	Derslerin verildiği Üniversite sayısı
Yönetim Hukuku (veya Eğitim Hukuku)	6	6	7	6
Örgüt Yönetimi	10	6	-	-
İnsan Kaynakları Yönetimi	4	4	1	1
Toplam Kalite Yönetimi	3	3	1	1
Yönetim Teorileri ve Uygulamaları	3	3	2	2
Çatışma Yönetimi	3	3	1	1
Stratejik Yönetim	3	3	-	-
Eğitim Liderliği	4	4	9	5
Okul liderliği (veya Okul Müdürlüğü)	11	6	10	5
Okul Bütçesi	-	-	6	6

İkinci kategori olan “Öğretim liderliği” ile ilgili dersler incelendiğinde ise çok daha farklı bir görüntü ortaya çıkmaktadır. Amerikan üniversitelerinde bulunan programların büyük çoğunluğu öğretim liderliği ve öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili bir veya birden fazla ders içerirken, Türk üniversitelerindeki programların çok azında benzer dersler bulunmaktadır. Türk üniversitelerinde bu konularda verilen derslerin ise genelde tezsiz yüksek lisans programları kapsamında verildikleri dikkat çekmektedir. Bu kategoride, sadece denetim alanındaki derslerin Türk üniversitelerindeki programlarda sıklıkla bulunduğu görülmektedir. Ancak, bu derslerin okul müdürünün denetim ve yetiştirme görevlerinden ziyade çoğunlukla eğitim müfettişlerine yönelik ve teftiş ağırlıklı dersler olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Öğretim liderliği ile ilgili dersler

Konu	Türkiye		ABD	
	İlgili Ders Sayısı	Derslerin verildiği üniversite sayısı	İlgili Ders Sayısı	Derslerin verildiği üniversite sayısı
Öğretim Liderliği	3	3	9	6
Hizmet-içi eğitim ve Öğretmen geliştirme	3	2	8	5
Denetim	9	8	6	3

“Araştırma yöntemleri ve eğitimde istatistik ve bilgisayar kullanımı” ile ilgili dersler incelendiğinde, Türk üniversitelerinin neredeyse tamamının araştırma yöntemi dersi verdikleri ancak, bu konuda ders veren Amerikan üniversitelerinin sayısının çok az olduğu göze çarpmaktadır. İstatistik ve bilgisayar kullanımı ile ilgili derslerde ise tam tersi bir durum görülmektedir. Bu noktada, araştırma yöntemleri ile ilgili derslerin genel olarak akademik amaçlı, istatistik ve bilgisayar kullanımı ile ilgili derslerin ise daha çok eldeki verilerin incelenmesi ve okul gelişiminde kullanılması ile ilgili oldukları ayrıca dikkat çeken bir noktadır.

Tablo 3. Araştırma yöntemleri ve istatistik ile ilgili dersler

Konu	Türkiye		ABD	
	İlgili Ders Sayısı	Derslerin verildiği üniversite sayısı	İlgili Ders Sayısı	Derslerin verildiği üniversite sayısı
Araştırma Teknikleri	7	7	4	3
İstatistik ve Bilgisayar Kullanımı	5	5	9	7

Tablo 4’de, herhangi bir kategori altında toplanamayan dersler sunulmuştur. Bu dersler arasından özellikle okul-çevre ilişkisi ve eğitimde eşitsizlik ile ilgili olanlara ABD’deki programlarda Türkiye’ye oranla çok daha sıklıkla yer verildiği dikkati çekmektedir. Türkiye’deki programlarda ise eğitim ekonomisi, eğitim planlaması ve Türk eğitim tarihi gibi derslere daha fazla verildiği görülmektedir. Ancak, ABD’deki programlarda bu derslere benzer derslerin daha çok doktora seviyesinde verildiği gözlemlenmiştir.

Tablo 4. Diğer yaygın dersler

Konu	Türkiye		ABD	
	İlgili Ders Sayısı	Derslerin verildiği Üniversite sayısı	İlgili Ders Sayısı	Derslerin verildiği Üniversite sayısı
Eğitim Ekonomisi	5	5	3	3
Türk veya Amerikan Eğitim Tarihi-Sistemi	5	5	-	-
Okul Çevre-Aile İlişkisi	1	1	6	6
Eğitim Planlaması	3	2	-	-
Eğitimde Eşitsizlik-Ayrımcılık	1	1	3	3

Tartışma ve Öneriler

Okul müdürlerinden beklenen rollerin tarihi gelişimi incelendiğinde, geleneksel yönetim faaliyetlerinden öğretim liderliğine doğru bir değişim süreci izlendiği söylenebilir. Bu kapsamda; değişen demografik, teknolojik ve politik şartların da etkisi ile günümüz okul müdürlerinden, okullarındaki her bir öğrencinin eğitim ve öğretiminden sorumlu birer öğretim lideri olmaları beklenmektedir. Bir öğretim lideri olarak okul müdürünün temel görevlerinden bazıları; etkili bir öğretim için uygun ortamı sağlamak, öğrenci başarısını takip etmek ve sorunları ortaya çıkarmak, öğretmenlerin gelişimlerine yardımcı olmak ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik okul-çevre işbirliğini geliştirmek olarak sıralanabilir. Eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının, dünyanın birçok yerinde okul yöneticisi yetiştirmede önemli bir rol oynadığı göz önüne alındığında, bu programlarının yukarıda sayılan görevleri etkili bir şekilde yerine getirebilecek öğretim liderleri yetiştirmeye yönelik olarak planlanmaları beklenmektedir. Bu araştırma, Türkiye ve ABD'deki mevcut eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının bu beklentileri ne ölçüde karşılayabildikleri sorusuna cevap bulmak amacı ile yapılmıştır. Ancak, mevcut araştırma sadece program şekil ve içeriğinin öğretim liderliği rollerini ne kadar yansıttığını incelemekte, programların gerçekte başarılı öğretim liderleri yetiştirip yetiştiremedikleri konusunda herhangi bir sonuç ortaya koymamaktadır.

Her iki ülkeden seçilen eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının incelenmesi sonucunda bu programların, öğretim liderliği kavramını yansıtmaları açısından büyük farklılıklar gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öncelikle, şekil açısından bakıldığında Türkiye'deki programların genellikle az ders almayı gerektiren, tezli ve daha çok akademik gelişime yönelik programlar olduğu, ABD'deki programların ise daha fazla ders şartı ile birlikte staj veya alan çalışması gibi daha çok uygulamaya yönelik şartlar içeren programlar olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki tezsiz yüksek lisans programlarının içeriklerinin tezli programlarla çok benzer oldukları sadece birkaç farklı dersin programlara eklendiği, tez yerine de proje şartının getirildiği görülmektedir. Türkiye'deki hiçbir programda staj şartının olmaması da ayrıca dikkat çeken bir diğer noktadır. Bu kapsamda, daha fazla ders kredisi ve tez yerine staj veya alan çalışması gibi uygulamaya yönelik şartlar içeren ABD'deki eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının, uygulamada etkili olabilecek öğretim liderleri yetiştirilmesi için çok daha uygun bir model olduğu söylenebilir. Türkiye'deki mevcut tezli programlar ise daha çok akademisyen yetiştirme amacı ile doktora öncesi bir adım olarak yapılandırılmış gibi görünmekte, uygulamaya yönelik öğretim liderlerinin yetiştirilmesinde etkili bir metod olarak durmamaktadır (Balcı, 1988; Şimşek, 2004). Bu nedenlerle, daha önceki benzer araştırmalarda (Celep, Keleş & Göğüş, 2010; Cemaloğlu, 2005; Işık, 2003a; Şimşek, 2004; Şişman ve Turan, 2002) da vurgulandığı gibi Türkiye'deki mevcut tezsiz programların sayılarının artırılarak içeriklerinin tezli programlardan farklılaştırılması, alınması gereken ders sayılarının artırılması ve yönetici adayları için bir veya iki dönemlik yönetim stajı zorunluluğu getirilmesi gibi değişikliklerin yararlı olacağı söylenebilir.

Her iki ülkedeki programların içerikleri incelendiğinde yine benzer bir görüntü ortaya çıkmaktadır. Türkiye'deki programlarda verilen derslerin, büyük bir çoğunlukla teorik ve akademik gelişime yönelik olduğu, uygulamaya yönelik derslerin ise azınlıkta kaldıkları görülmektedir. Özellikle, öğretim liderlerinden beklenen görevleri destekler nitelikteki derslere programlarda çok az yer verilmesi dikkat çekmektedir. ABD'deki programlarda ise tam tersine uygulamada kullanılabilir ve öğretim liderliğinin gerektirdiği görevleri destekleyebilecek dersler ağırlıklı olarak verilmektedir. Ayrıca, günümüzde alandaki doktora programlarının bile bilim insanları yetiştirmenin yanısıra hem okul hem de merkez bürolarda çalışabilecek profesyoneller yetiştirme hedefini ön plana çıkardıkları bilinmektedir (Balci, 2011). Bu kapsamda, özellikle yönetici yetiştirmeye yönelik olan tezsiz programların içerdikleri derslerin yeniden incelenerek içeriklerinin uygulamaya ve öğretim lideri yetiştirmeye daha uygun hale getirilmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Gümüşeli, 1996).

Özet olarak, Türkiye'deki eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının, ABD'deki programlarla karşılaştırıldığında öğretim lideri yetiştirilmesi açısından genel olarak zayıf kaldıkları ve geliştirilmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ancak, bu sonucun oluşmasında etkili olan birkaç önemli faktörü burada vurgulamak gerekmektedir. Birinci faktör, Türkiye'de okul yöneticiliğinin halen profesyonel bir iş olarak kabul edilmemesi ve okul yöneticisi olmak için herhangi özel bir eğitim şartının olmamasıdır. Bunun sonucu olarak da üniversitelerin sundukları programlar uygulamaya yönelik olarak okul yöneticileri yetiştirmekten çok uzak kalmışlardır. Ayrıca, bu tür programların dönemin şartlarına uygun ve sürekli olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu konuda da Türkiye'deki programların gerekli değişiklikleri tam ölçüde sağlayamadıkları söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında bu konuda ciddi ve sağlıklı bir işbirliğinin bulunmaması (Işık, 2003b; Korkmaz, 2005) bu yeniden yapılandırma sürecinin aksamasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında kurulacak bir işbirliği, eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının, etkili öğretim liderleri yetiştirilmesine yönelik olarak yeniden yapılandırılması için önemli bir adım olarak görülebilir (Işık, 2003a; Şimşek, 2004).

Bu araştırmada bazı sınırlıklar mevcuttur. Öncelikle, incelenen dökümanlar ilgili programların web sayfalarından elde edilmiştir. Bu sayfalardaki bilgilerin bazılarının güncellenmemiş veya eksik olabilecekleri düşünülebilir. Ayrıca, karşılaştırılan üniversitelerin büyüklük, kaynak, akademik kadro ve akademik kadronun araştırma alanları gibi program içeriklerini etkileyebilecek bazı konularda önemli farklılıklar gösterebilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak, bu araştırmada öğretim liderliği kavramının mevcut programlara ne ölçüde yansıdığı incelenmektedir. Ancak, eldeki bilgiler çerçevesinde programların kalitelerini ve etkili öğretim liderleri yetiştirebilme kapasitelerini tam olarak ortaya koyabilmek mümkün değildir. Bu kapsamda, daha detaylı inceleme ve araştırmalara ihtiyaç vardır. Örneğin, ileriki çalışmalarda bu programlardan mezun olan okul yöneticilerinin, kariyer ve liderlik uygulamaları takip edilerek veya mezunlarla ya da öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılarak, programların öğretim liderleri yetiştirme kapasiteleri daha net olarak ortaya konulabilir.

Kaynaklar

- Babaoğlu, E. & Litchka, P.R. (2010). An examination of leadership competencies of school principals in Turkey and in the United States. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 58-74.
- Balci, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 435-448.
- Balci, A. (1993). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balci, A. (2002). *Önsöz. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerini Yetiştirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Balci, A. (2004). Türkiye'de eğitim yöneticiliği ve eğitim müfettişi yetiştirme uygulamaları: Sorunlar öneriler. *Çağdaş Eğitim*, 29(307), 22-40.
- Balci, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi. Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 196-208.

- Barnett, D. (2004). School leadership preparation programs: Are they preparing tomorrow's leaders? *Education*, 125 (1), 121-129.
- Beck, L.G. & Murphy, J. (1993) *Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920s-1990s*. New York: Teachers College Press.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34.
- Bureau of Labor Statistics, (2010). Occupational Outlook Handbook, 2010-11 Edition. <http://www.bls.gov/oco/ocos007.htm> 01.12.2010.
- Büyüköztürk, S., Akbaba-Altun, S., & Yıldırım, K., (2010). *Teaching and Learning International Survey: National Report for Turkey*. Ankara: MEB.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Can, N. & Çelikten, M. (2000). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 43-50.
- Celep, T., Keleş, A. ve Göğüş, N. (2010). *Türkiye, Finlandiya Ve Kanada'daki lisansüstü düzeyde eğitim yöneticisi yetiştiren kurumların karşılaştırılması*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 1-2 Mayıs 2010. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Glickman, C. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach*, second ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. (Yayınlanmamış Araştırma) İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Fink, E. & Resnick, L. B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan* 82(8), 598-606.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985) Assessing the instructional leadership behavior of principals, *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248
- Heck, H. R. (1992). Principals' Instructional Leadership and School Performance: Implications for Policy Development. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 14(1), 21-34.
- Işık, H. (2003a). Okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.
- Işık, H. (2003b) From policy into practice: the effects of principal preparation programs on principal behavior. *International Journal of Educational Reform* 12(4), 260-274.
- Karip, E. & Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 9 (6), 193-207.

- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar-çözümler ve önerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 237-252.
- Lashway, L., (2002). *Developing instructional leaders*. ERIC Digest, 160.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how School leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Marks, M. H. & Printy, M. S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly* 39(3), 370-397.
- MEB, (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27318_0.html 15. 02. 2011
- Miklos, E. (1983). Evolution in administrator preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 19(3), 153-17.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117-139.
- Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation: reframing the education of school administrators*. Newbury Park, CA: Corwin Press, Inc.
- Murphy, J., Hallinger, P., Weil, M., & Mitman, A. (1984). Instructional leadership: A conceptual framework. *The Education Digest*, 28-31.
- Newsom, N. W. & Mickelson, P. P. (1949). The role of the principal in the modern elementary school. *The Elementary School Journal*, 50(1), 20-27.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *KTMÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 3, 266-282.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Improving school leadership, 1 *Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *America Educational Research Journal*, 93(3), 352-388.
- Sybouts, W., & Wendel, F. C. (1994). *The training and development of school principals: A handbook*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim*, 29(307), 13-21.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerini Yetiştirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Turan, S. (2006). Eğitimde değişim kapasitesi oluşturmak ve okulu stratejik bir kurum olarak yeniden düşünmek. *Eğitime Bakış* 3(8), 22-27.
- Usdan, M., McCloud, B., & Podmostko, M. (2000). *Leadership for student learning: Reinventing the principalship*. Washington, DC: IEL.