

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659



Okullardaki Formal Yapı ve Bireysel Davranışlar Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Derleme Çalışması

Sedat Gümüş



Bir Kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi: Eğitim Yöneticilerinin Toplumsal Katılıma İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

İbrahim Hakan Karataş



Anaokulu Müdürlerinin Etkili Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri

Özge Karaevli



Challenges of Head Teachers as Instructional Leaders: A Ghanaian Perspective

Francis Godwyll | William Larson | Doreen Ahwireng



Introduction of Interprofessional Education in Turkey with Appropriate Learning Theories

Sezer Domac



Cilt (Vol): 4 Sayı (No): 8 Güz (Fall) 2013

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ VE UYGULAMA

[Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]

EDİTÖR [EDITOR]

Selahattin Turan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.
E-posta: sturan@ogu.edu.tr

EDİTÖR YARDIMCISI [ASSOCIATE EDITOR]

Engin Karadağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.
E-posta: enginkaradağ@ogu.edu.tr

EDİTÖRYAL YARDIMCI [EDITORIAL ASSISTANT]

Sabiha İşçi, E-posta: sabish_1989@hotmail.com

DANIŞMA VE HAKEM KURULU [EDITORIAL BOARD]

Mehmet Şişman, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Duncan Waite**, Texas State University, USA; **Leona Lobell**, University of Phoenix, USA; **Vehbi Çelik**, Mevlana Üniversitesi, Türkiye; **Ahmet Aypay**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Nurbübü Asipova**, Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan; **Engin Aslanargun**, Düzce Üniversitesi, Türkiye; **Zübeyir Bulut**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye; **Adil Şen**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Abdurrahman Kılıç**, Düzce Üniversitesi, Türkiye; **Linda K. Lemasters**, George Washington University, USA; **Burhanettin Dönmez**, İnönü Üniversitesi, Türkiye; **Virginia Roach**, George Washington University, USA; **Tak C. Chan**, Kennesaw State University, USA; **Akmatali Alimbekov**, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan; **Glen Earthman**, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA; **William D. McInerney**, Purdue University, USA; **Mehmet Durdu Karıslı**, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye; **Bayram Çetin**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye; **Hasan Basri Gündüz**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye; **Sedat Yüksel**, Uludağ Üniversitesi, Türkiye; **İbrahim Hakan Karataş**, Fatih Üniversitesi, Türkiye; **Mızrap Polat**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Hanifi Parlar**, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye; **Durdağı Akan**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye; **Yeşim Özer**, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye; **Feridun Sezgin**, Gazi Üniversitesi, Türkiye.

MAKALE İNCELEME [PEER REVIEW POLICY]

Bu dergide yer alan bütün makaleler, editörün ön incelemesine tabidir. Ön incelemeden geçen bütün makaleler en az iki hakem tarafından incelenmektedir.

DİZİN [INDEXING SERVICES]

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)
Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 4 Sayı (No): 8 Güz (Fall) 2013

MAKALELER

Okullardaki Formal Yapı ve Bireysel Davranışlar Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Derleme Çalışması
Sedat Gümüş

3

Bir Kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi: Eğitim Yöneticilerinin Toplumsal Katılıma İlişkin Tutumlarının İncelenmesi
İbrahim Hakan Karataş

17

Anaokulu Müdürlerinin Etkili Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri
Özge Karaevli

35

**Challenges of Head Teachers as Instructional Leaders:
A Ghanaian Perspective**
Francis Godwyll | William Larson | Doreen Ahwireng

53

Introduction of Interprofessional Education in Turkey with Appropriate Learning Theories
Sezer Domac

75

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

Cilt (Vol): 4 Sayı (No): 8 Güz (Fall) 2013

Yayın Türü:

Yaygın Süreli

İdare Yeri:

EğİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi
G.M.K. Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13
Maltepe-Ankara/Türkiye
Tel : (0.312) 231 23 06
Bürocell: (0.533) 741 40 26
Faks : (0.312) 230 65 28
www.egitimbirsen.org.tr
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

Sahibi:

EğİTİM-BİR-SEN Adına
Ahmet GÜNDOğDU
Genel Başkan

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:

Ali YALÇIN
Genel Basın Yayın Sekreteri

Grafik Tasarım

Selim AYTEKİN

Baskı: Sistem Ofset Bas.Yay.San. ve Tic.Ltd.Şti.
T: (0.312) 395 81 12
www.sistemofset.com.tr

Baskı Tarihi: 03.10.2013
3000 Adet

Okullardaki Formal Yapı ve Bireysel Davranışlar Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Derleme Çalışması

SEDAT GÜMÜŞ

Mustafa Kemal Üniversitesi

Özet: Örgütlerde resmi yapı ve bireysel davranışlar arasındaki ilişkinin anlaşılması, örgüt kuramcılarının tartıştıkları en önemli konulardan birisidir. Önceleri standartlaştırma, bireysel davranışların kontrol edilmesi ve verimliliğin artırılması konusunda etkili bir yöntem olarak ortaya konulmuşsa da, daha sonra bu yöntemin uygulamada bazı sınırlılıkları olduğu fark edilmiştir. Sonuç olarak, çalışanların sadece resmi yapı tarafından oluşturulan kural ve süreçleri takip etmeleri mi yoksa kendi işleri üzerinde belli bir otoriteye sahip olmaları ve kurumlarındaki karar alma süreçlerine katılmaları mı gerektiği süre gelen bir tartışmadır. Okullar açısından bakıldığında ise öğretmenlerin kendi sınıflarındaki otoriteleri ve okuldaki diğer örgütsel süreçlerdeki rolleri, eğitim araştırmaları arasındaki en tartışmalı konulardandır. Bu kapsamda, mevcut ve özgün çalışmaları tarayarak okullardaki resmi yapı ve bireysel davranışlar arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçları; öğretmenlerin kendi işlerinde belli bir otonomiye sahip olmalarının gerekliliği ile birlikte, öğretmen ve okul yöneticilerinin hem sınıf içi hem de sınıf dışı konularda ortak çalışmasının örgütsel etkililiğin sağlanması açısından hayati önem taşıdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Standartlaştırma, formal yapı, kontrol

A Literature Review on the Relationship between Formal Structure and Individual Behaviour in Schools

Abstract: Understanding the relationship between formal structure and individual behavior in organizations is one of the central problems that organizational theorists have been discussing. Even though formalization was first introduced as an effective way to control individuals' behaviors and improve their productivity, it was later realized that there were some limitations of its implementation. As a result, there has been a big argument over whether employees should just follow the rules and procedures and be controlled by formal structure or if they should have some authority over their own work

and be involved in decision-making processes in their organizations. Similarly, teachers' autonomy in their classrooms and their role in the organization processes of schools are among the most discussed topics in educational research. At this point, this study aims to contribute to the understanding of the relationship between formal structure and individual behaviors in schools by reviewing seminal research on this topic. Results of this review suggest that even though some discretion for teachers is inevitable in schools, it is vital for teachers and administrators to work together closely to deal with both in-classroom and out-of-classroom issues in order to improve organizational efficiency.

Keywords: Standardization, formal structure, control

İnsan hayatında örgütlerin büyük önem taşıdığı yaygın olan bir konudur. İnsanların örgütleri oluşturan doğal bileşenler olmalarının yanısıra, her insanın çok genç yaşlardan başlayarak bir çok farklı örgütle etkileşim içerisinde olması örgütlerin insan yaşamındaki hayati rolünü ortaya koymaktadır. Örneğin, çocuklar ve yetişkinler günlerinin çoğunu ya okulda ya da iş yerinde geçirirler ve geriye kalan zamanlarının önemli bir kısmını da çeşitli sosyal örgütlerde değerlendirirler. Dolayısıyla örgütler, insan davranışlarını açıklamaya ilgilene sosyal alandaki bilim insanları için önemli kaynaklardır (March ve Simon, 1993). Örgütlerin insan yaşamındaki bu belirgin önemine rağmen, geride bıraktığımız yüzyıla kadar onları anlamak ve araştırmak için çok az girişimde bulunulmuştur. Ancak yirminci yüzyıl başlarında, mühendislikten sosyolojiye birçok farklı alandan bilim insanı örgütler ile ilgili araştırmalar yapmaya başlamış ve örgütlere ait çalışmalar özgün bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Örgütlerle ilgili çalışmaların özgün bir alan olarak ortaya çıkışıyla birlikte eğitim örgütlerine de büyük ilgi gösterilmeye başlanmıştır. Günümüze değin yapılan çalışmalar sayesinde genel olarak örgütlerin, özel olarak ise eğitim örgütlerinin yapıları, kültürleri, zorlukları, farklılıkları ve benzerlikleri hakkında daha çok bilgi edinme imkanımız olmuştur.

Örgütlere ait çalışmalar ve eğitim örgütleri üzerine yapılan araştırmalarda, örgütsel kuramcıların tartışmakta oldukları temel problemlerden birisi, belki de en önemlisi örgütlerdeki formal yapı ile bireysel davranışlar arasındaki ilişkiyi anlamak olmuştur. Bu konuda ilk akla gelen, bir kontrol aracı olarak standartlaştırmanın çalışanların davranışları üzerinde büyük bir etki oluşturabileceği ve örgütlerin başarısında kilit bir rol oynayacağı olmuştur. Ancak, daha sonra örgütlerin birbirine bağlı ve öngörülemeyen bir çok faaliyeti içeren karmaşık sistemler olduğu ve bu nedenle etkili standartlaştırmanın her zaman mümkün olamayabileceği

anlaşılmıştır (March ve Simon, 1993). Buna ek olarak standartlaştırmanın ya da sıkı kontrolün, çalışanların örgütlerine olan adanmışlıklarını azaltabileceği ve verimliliklerini olumsuz etkileyebileceği fikri ortaya atılmıştır. Sonuç olarak bazı örgütsel kuramcılar, çalışanları karar verme aşamalarına dahil etmenin ve onlara işleri ile ilgili bazı yetkiler vermenin, örgütlerin hayatta kalmasında hayati önem taşıdığından söz etmeye başlamıştır (Rowan, 1990).

Bu iki farklı yaklaşımın bir sonucu olarak ortaya çıkan soru, çalışanlar arasında arzu edilen davranışları ve verimliliği sağlayabilmek için örgütlerin nasıl planlanması ve yönetilmesi gerektiği olmuştur. Bir başka deyişle çalışanların, formal yapı tarafından kontrol edilerek sadece kuralları ve prosedürleri izlemesi gerektiği fikri ile, her bir çalışanın kendi yaptığı iş üzerinde bazı yetkilerinin olması ve örgüt içerisindeki karar verme aşamalarına dahil olmaları gerektiği fikri arasında bir tartışma meydana gelmiştir. Eğitim örgütleriyle ilgili olarak da benzer sorular ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin profesyonelliği ve okullarda karar verme sürecindeki rolleri hakkında hala süregelen bir tartışma söz konusudur. Öğretmenlerin sınıflarındaki otoriteleri ve hem öğretim hem de okuldaki diğer konularla alakalı karar verme aşamalarındaki rolleri, uluslararası eğitim çevrelerinde en çok tartışılan konular arasında yer almaktadır (Shedd ve Bacharach, 1991). Türkiye’de ise bu konunun eğitim araştırmaları veya politika tartışmaları arasında önemli bir yer tuttuğunu söylemek pek mümkün değildir. Ancak 2004 yılı sonrasında gerçekleşen müfredat değişikliği ve klasik öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi konusundaki beklentiler, öğretmenin sınıf içerisindeki otoritesi konusunda bazı tartışmaların başlamasına sebep olmuştur. Bu konuda ciddi akademik araştırmalara duyulan ihtiyaç ise halen devam etmektedir.

Hizmet verdikleri bireylerin, çalışanlarının ve amaçlarının özellikleri dolayısıyla okullar, diğer örgütlerden önemli farklılıklar gösterse de, okulların örgütlenişi hakkındaki çalışmalar ve kuramların genel örgütsel araştırmalar ve kuramlardan büyük ölçüde etkilendiği bilinmektedir. Buna ek olarak, formal yapı ile bireysel davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen mevcut çalışmalar okullarla diğer örgütler arasında bazı benzerlikleri ve farklılıkları göz önüne sermektedir. Okullarda etkili bir formal yapıyı tasarlayabilmek için bu benzerlik ve farklılıkları ve okulların örgütlenişi üzerine yapılmış araştırmaların kuramsal ve tarihsel köklerini doğru bir şekilde anlamak çok önemlidir. Bu kapsamda, bu derleme çalışmasının amacı örgütlerde formal yapı ile

bireysel davranışlar arasındaki ilişkiye dair özgün araştırmaları gözden geçirmek ve özel olarak öğretmenlerin sınıf içinde veya dışında sahip olmaları gereken otonomi konusunda kuramsal bir analiz yapmaktır.

Yöntem

Bu çalışma, örgütlerde özellikle de okullarda formal yapıyla bireysel davranışlar arasındaki ilişkiye dair yazılmış özgün araştırmaları gözden geçirmekte ve sentezlemektedir. Bu analizin ilk adımı, hedeflenen konudaki özgün ve alanda yeni ufuklar açan çalışmaları belirlemek için ilgili literatürün tarihi bir sentezini yapmak olmuştur. Bu analiz, örgüt araştırmaları ile ilgili iki önemli çalışmayı ortaya çıkarmıştır: *Örgütler* (March ve Simon, 1993) ve *İki Tür Bürokrasi: Destekleyici ve Baskıcı* (Adler ve Borys, 1996). Benzer bir şekilde, yapılan inceleme sonucunda eğitim örgütleri ile ilgili iki çalışma ön plana çıkmıştır: *Adanmışlık ve Kontrol: Okulların Örgütsel Yapılanması için Alternatif Stratejiler* (Rowan, 1990) ve *Karmaşık Hiyerarşiler: Profesyoneller olarak Öğretmenler ve Okulların Yönetimi* (Shedd ve Bacharach, 1991). Bu metinler belirlendikten sonra, her bir çalışmanın aşağıda sıralanan özellikleri sistematik olarak ortaya konulmuştur: çalışmanın yazıldığı tarih ve düşünsel içerik, çalışmayı destekleyen esas problem ve kaygılar, yazarların esas iddia veya tezi ve ana parametreleri. Yapılan bu analiz sonucunda, özellikle öğretmenlerin davranışları ve okulların formal yapısı arasındaki ilişkiyi hedefleyen yeni ve bağımsız bir analiz oluşturmak için dört metin sentezlenmiştir. Bu dört temel metine ek olarak, bu konuda yapılan çağcıl araştırmaların bulguları da sonuç kısmında ele alınmıştır.

Klasik Örgüt Kuramı ve Standartlaştırma

Klasik örgüt kuramı, ondokuzuncu yüzyılın sonu ve yirminci yüzyılın başlarında Frederick W. Taylor'un, insanların endüstriyel örgütlerdeki etkili kullanımını inceleyen araştırmalarından ortaya çıkmıştır. Taylor'dan sonra klasik kuram; Weber, Fayol, Simon, Gulick, ve Urwick gibi birkaç akademisyen ve sanayici tarafından geliştirilmiştir. Genel anlamda klasik kuram, örgütleri mantıklı sistemler olarak algılar ve standartlar, roller, kurallar ve düzenlemeler üzerine odaklanır. Hedeflerin belirlenmesi, standartlaştırma ve bölümlere ayırma klasik kuramın en önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Klasik kuram; çalışanları

onlara verilmiş görevleri yerine getiren tepkisiz araçlar olarak gördüğü için, bireysel davranışlar ve bu davranışların motivasyonel temelleri ile ilişkili formal olmayan faktörleri genellikle gözardı eder. Bu kuram kapsamında çalışanlardan, hiçbir işlemi başlatmadan veya sürece hiçbir şekilde etkide bulunmadan, sadece daha önceden belirlenmiş kuralları takip etmeleri beklenir (March ve Simon, 1993).

Klasik kuram içerisindeki en önemli akımlardan biri, Taylor tarafından temelleri atılmış bilimsel yönetimdir. Bilimsel yönetim, örgütlerde çalışan her bireyin üretim faaliyetlerinin yakından takip edilmesi ve ölçülmesi gerekliliğini önemle vurgulamaktadır. Bu yönetim tarzı aynı zamanda bütün rutinleşmiş üretim hizmetlerinin eksiksiz ve açık bir biçimde tanımlanması ve standartlaştırılması gerektiğini savunur. Bilimsel yönetim hareketinin odaklandığı temel alanlar üretim sürecinde veya büro bölümlerindeki genellikle kendini tekrar eden ve çok karışık olmayan faaliyetler olduğu için, bu görevlerin kolayca standartlaştırılacağı varsayılmıştır. Bu bağlamda, bilimsel yönetim hareketinin üç temel formülü bulunmaktadır: (1) zaman kullanımı ve üretim metodları ile ilgili verileri kullanarak en yüksek ortalama üretimi alabilmek için en iyi yolu bulmak, (2) üretimi arttırmak için, üretim standartlarını karşılayan çalışanlara özel promosyonlar vererek teşvik yöntemini kullanmak, (3) çalışanların çeşitli görevlerini belirli standartlara oturtmak için alanında uzmanlaşmış kişiler kullanmak (March ve Simon, 1993).

Taylor'ın çalışmaları özellikle rutin üretim faaliyetlerinde makinelerin yanında insanları da kullanarak ve her bir faaliyeti standartlaştırarak verimi arttırmaya odaklanmıştır. Bilimsel yönetim hareketi örgütlerdeki her bir insan faaliyetinin otomasyonunu desteklerken, çoğunlukla insan davranışının psikolojik yönlerini gözardı eder. Dolayısıyla bireysel farklılıklar, değerler, davranışlar, hedefler ve paydaşlar arasındaki formal olmayan ilişkiler gibi örgütlerdeki insani etmenler bu modelde göz ardı edilmiştir. Bir başka ihmal de, her görevin eksiksiz ve etkili bir şekilde açıklanabilir ve standartlaştırılabilir olduğu iddiasıyla örgütlenme sürecinin fazla basitleştirilmesidir. Üretim ve büro düzeyindeki basit görevlerin uygulanmasında her adımı açıklamak ve süreci standartlaştırmak zor olmasa da, bir makine dizayn etmek veya fiyat belirlemek gibi daha karmaşık işlemleri tam olarak tanımlamak oldukça zordur. Aynı zamanda, bu gibi karmaşık işlerde yapılması gerekenin en yakın tanımı bile asıl faaliyeti detaylı bir şekilde açıklayamaz ve belirleyemez (March ve Simon, 1993).

Genel olarak, klasik kuram örgütlerdeki her bir hareketin her durumda standartlaştırılabileceğini ve kontrol edilebileceğini savunan saf rasyonellik üzerine kurulmuştur. Ancak şu söylenebilir ki, bu safrasyonellik örgütlerin karmaşıklıklarını gözardı etmekte ve sadece ana hatları ele alarak gereğinden fazla basitleştirilmiş modellere yol açmaktadır. Buna ek olarak rasyonel davranış, insan ile ilgili etmenleri ve örgütlerdeki formal olmayan ilişkileri gözardı etmektedir. Aslında örgütler farklı amaçları, ilgi alanları, yetenekleri ve ilişkileri olan katılımcıları içeren çok karmaşık sistemlerdir. Sonuç olarak, klasik örgüt teorisinin önerdiği mükemmel örgütsel mekanizmanın dizayn edilemeyeceği söylenebilir. Çünkü her durum için, özellikle de insani etmenler ve çevresel belirsizlikler göz önünde bulundurulduğunda, bütün olası alternatifleri ve sonuçları bilmeye ve bunlara göre standartlar geliştirmeye imkan yoktur (March ve Simon, 1993).

Örgütlerde Formal Yapı ve Bireysel Davranış

Örgütler, basitçe ifade etmek gerekirse farklı seçimleri, bilgileri, ilgileri, v.s. olan gruplar ve bireyler arasında koordine edilmiş eylemler sistemi olarak tanımlanabilir. Bütün örgütlerde herkesin paylaştığı ortak hedefler ve çıkarlar olsa da, paydaşlar etkileşim içerisinde oldukları örgütlere anlaşmazlıklar doğurabilecek bir takım farklılıklar da getirirler. Bu nedenle, örgütlerin hayatta kalma mücadelesi oldukça çetrefillidir çünkü hayatta kalma, bir yandan ortak hedeflere yoğunlaşırken diğer yandan farklı katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamayı da becerebilmekten geçmektedir. Bu noktada örgütlerin formal yapısı kilit bir rol oynamaktadır. Klasik örgüt kuramı, örgütler ve onların formal yapısını detaylı bir şekilde anlamaya çalışan denemelerden ilkidir. Bu kuram bireylerin eylemlerinin üzerinde kurulan mutlak kontrolün, örgütlerin hayatta kalmasına büyük katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi bu kuram tarafından standartlaştırma, eylemleri kontrol etme sürecinde çok önemli rol oynayabilecek hayati bir araç olarak tanıtılmıştır. Ancak bu kuramın ortaya çıkışından kısa bir süre sonra örgütsel kuramcılar örgütsel tasarımda katı bir standartlaştırmanın yer almasının ciddi problemlere yol açabileceğini tartışmaya başlamışlardır. Çünkü her örgütün kendine has bir yapısı vardır ve örgütleri keskin sınırlarla betimlemek zordur. Örneğin titizlikle yazılmış bir kurala farklı örgütlerde ya da aynı örgütte, farklı zamanlarda tam olarak uymak bireysel farklılıklar, formal olmayan ilişkiler

ve çevresel belirsizliklerden dolayı çok mümkün gözükmemektedir (March ve Simon, 1993).

Standartlaştırmayı ya da klasik örgüt kuramını eleştirenler, standartlaştırmanın sınırlılıklarına odaklanan ve örgütsel yaşamda insan etmenine özellikle dikkati çeken neo-klasik yaklaşımların öncüsü olmuşlardır. Sonuç olarak, formal yapıyla bireysel davranış arasındaki ilişki, örgütsel kuramcılarının yoğunlaştığı en tartışmalı konulardan biri haline gelmiştir. Bazı örgütsel kuramcılar standartlaştırmanın çalışanlara rehberlik ederek ve sorumlulukları açıklığa kavuşturarak onların daha etkili olmalarına yardım eden bir araç olduğunu söylerken, bazıları da standartlaştırmanın çalışanların yaratıcılıklarını engelleyeceğini ve memnuniyetsizliklerini fazlasıyla arttıracaklarını iddia etmektedir. İlginç olan; her iki hipotezi de destekleyecek delillerin mevcut olmasıdır. Bazı araştırmalar standartlaştırmanın devamsızlık, stres, kendine yabancılaşma gibi değişkenler ile pozitif, iş tatmini ve yenilikçilik gibi değişkenlerle ise negatif bir ilişkisinin bulunduğunu göstermektedir. Ancak bazı çalışmalar, standartlaştırmanın rol anlaşmazlığı ve belirsizliğini azaltarak iş memnuniyetini artırıp çalışanlar arasındaki stresi azalttığını göstermiştir (Adler ve Borys, 1996).

Bu bağlamda, örgütün türü ve derecesine bağlı olarak standartlaştırmanın olumlu ya da olumsuz olabileceğini öneren durumsallık kuramı geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, standartlaştırma ve bireylerin davranışları arasındaki ilişkiler üzerine yapılan geçmiş çalışmaların çelişkili bulgularının esas nedeni, görevler ve çalışanların karakterleri arasındaki farklılıklardır. Standartlaştırmanın olumsuz tutumlara yol açmasının asıl nedeninin, görev gereksinimlerinin ve örgütsel dizaynın yanlış düzenlenmesi olduğu iddia edilmiştir. Bu yaklaşıma göre, yüksek seviyede standartlaştırma rutin görevlerle, düşük seviyede standartlaştırma ise rutin olmayan görevlerle ilişkilendirildiğinde, olumlu davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında örgütlerin, çalışanların memnuniyetini ve yenilikçi düşüncelerini azaltabilecek çok sert ve baskıcı bir mantıkla ya da çalışanların kapasitelerini ve iş memnuniyetlerini geliştirebilecek esnek ve imkan tanıyan bir mantıkla tasarlanabileceği söylenmektedir. İkinci tip formal dizayn olan destekleyici standartlaştırma, çalışanlara yol gösterebilir ve çalışanların örgütlerdeki işlemlere katılımlarını destekleyerek görevlerini kendi yöntemleriyle tamamlamalarına imkan tanır. Diğer taraftan standartlaştırmanın ilk tipi olan baskıcı dizayn kurallar koymakta, çalışanların sadece kurallara ve emirlere uymasını beklemektedir (Adler ve Borys, 1996).

Okullardaki Formal Yapı ve Bireysel Davranışlar

Genel anlamda örgütsel literatüre benzer şekilde, okulların formal yapısı ve öğretmenlerin davranışları arasındaki ilişki de eğitim araştırmacıları tarafından yoğun ilgi görmüştür. Öğretmenlerin profesyonelliği ve onların okullarda karar verme aşamalarındaki rolü hakkında hala süregelen bir tartışma söz konusudur. Eğitim reformcularının bir çoğu, okulların ağır bürokrasiler olduğunu ve öğretmenlere profesyoneller gibi davranılmadığını iddia etmektedir. Bu tartışma, okulların örgütlenmesinde öğretmenlerin rolü hakkında bazı soruları akla getirmiştir. Öğretmenler karar alma aşamasında yer almalı mıdır yoksa sadece onlara söylenenleri mi yapmalıdır? Hangi kararlar için öğretmenler karar alma aşamasına dahil edilmelidir? Bazı reformcular, öğretmenlerin sadece sınıfları ve öğrencileri konusundaki karar alma süreçlerine katılmaları gerektiğini söylerken, bazıları da okul yönetiminin öğretmenleri her türlü karar alma aşamasına dahil etmeleri gerektiğini savunmaktadır (Shedd ve Bacharach, 1991). Bu noktada, formal yapının öğretmenlerin çalışma şekli üzerindeki etkilerini anlamanın, bu soruları cevaplamada kilit bir rol oynadığı söylenebilir.

Genel anlamda örgütsel kuram içerisinde görülen değişiklikler ve gelişmeler ile, özel anlamda öğretmenlerin okullardaki rolleri hakkındaki tartışmalar temelinde okulların örgütsel yapıları ile ilgili iki temel model ortaya çıkmıştır: *kontrol* ve *adanmışlık*. Kontrol stratejisi, sınıf içerisindeki öğretim aktivitelerini düzenleyen ve her öğrenci için öğrenme fırsatlarını standartlaştıran bir sistem geliştirerek öğrenci başarısını arttırmayı amaçlamaktadır. Tam tersine adanmışlık stratejisi, bürokratik kontroller yerine öğretmenlerin kendi başlarına karar vermesinin yanısıra yenilikçilik ve girişimciliği destekleyen çalışma ortamları geliştirmeyi amaçlamaktadır (Rowan, 1990).

Müfredat ve öğretim üzerinde bürokratik kontrollere değinen kontrol stratejisi, 1980'li yıllar boyunca okullardaki düşük başarı problemlerine bir yanıt olarak doğmuştur. Kontrol stratejisi, öğretimi kolaylıkla standartlaştırılabilir rutin bir süreç olarak gördüğü için, klasik örgüt kuramı ve baskıcı standartlaştırmayla birçok benzerlik göstermektedir. Bu perspektiften bakıldığında, öğretimi standartlaştıran ve öğretmenlerin öğretim içerik ve yöntemi ile ilgili kararlarını kısıtlayan katı bürokratik kontrollerin geliştirilmesi okulun etkisini arttırabilecektir. Bu strateji, kontrol mekanizmasının kullanılması ile her öğrencinin

akademik içeriğe ve standartlaştırılmış bir öğretim kalitesine sahip olmasının garanti edileceğini iddia etmektedir (Rowan, 1990).

Adanmışlık stratejisi, kontrol stratejisinin öğretmenlerin moralini bozabileceği tartışmasının bir sonucu olarak doğmuştur. Buna ek olarak kontrol stratejisinin, öğretmenlerin mesleki özerkliği ve okulların değişken yapısıyla uyumsuz olduğu iddia edilmektedir (Rowan, 1990). Bu stratejiyi savunanlar, ürün standartlaştırması ve sabit pazarlar açısından okulların diğer örgütler gibi olmadığını vurgulamaktadır. Okullar için öğretim sürecinde karşılaşılabilecek bütün problemleri tahmin etmek ve her biriyle uğraşabilmek için ayrı ayrı yöntemler belirlemek mümkün değildir. Bu yüzden okul sistemleri, işleriyle alakalı bir çok kararı vermeleri ya da vermeye çalışmalarını için öğretmenlerine itimat etmek zorundadırlar (Shedd ve Bacharach, 1991). Dolayısıyla adanmışlık stratejisi, öğretmenlerin karar vermesine destek veren ve öğretmenlerin öğretme görevlerine adanmışlıklarını arttıran yenilikçi çalışma ortamları geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin işleri üzerindeki otoritelerini arttırmak, onların adanmışlıklarını ve iş performanslarını yükseltebilecektir (Rowan, 1990). Neo-klasik örgüt kuramlarına benzer olarak bu yaklaşım, okulların hiyerarşik örgütsel yapısını eleştirir ve bunun öğretmenler arasında memnuniyetsizliğe yol açtığını iddia eder.

Okullarda kontrol ve adanmışlık stratejilerini kullanmanın uygunluğu hakkında büyük bir tartışma olsa da, standartlaştırmanın çalışanların davranışları üzerindeki etkisiyle ilgili, iki yaklaşımı da destekleyen deliller bulunmaktadır. Daha önceki araştırmaların da gösterdiği gibi, kontrol stratejisinin yoğun şekilde uygulanması öğrencinin öğrenmesini destekleyebilir. Buna ek olarak öğretim üzerindeki yoğun kontrolün, öğretmenlerin okul sistemine adanmışlıklarını zedeleyeceği iddiasını doğrulayacak güçlü bir delil de bulunmamaktadır. Buna rağmen bazı çalışmalar, kontrol stratejisinin birbiriyle çelişen ve tutarsız uygulamalarının, öğretmenlerin memnuniyetini ve adanmışlıklarını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Kontrol stratejisine benzer olarak, adanmışlık stratejisinin en iyi sonuç verdiği zamanların bu stratejinin yoğun bir şekilde uygulandığı zamanlar olduğu görülmektedir. Örneğin meslektaşlarla işbirliği ve ortak kararlar alma gibi faaliyetlerin sadece en yoğun formları öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyebilmektedir (Rowan, 1990).

Rowan'a (1990) göre, iki strateji de tutarlı bir şekilde ve doğru şartlar altında uygulandığı zaman en iyi şekilde işlemektedir. Örneğin bazı öğretmenler kontrol bazlı yönetimle daha iyi performans sergilerken, diğerleri adanmışlık bazlı yönetim altında daha iyi performans sergilemektedirler. Tamamen yapılandırılmış talimatlara ihtiyacı olan tecrübesiz öğretmenler veya öğretmeyi rutin bir iş olarak gören öğretmenler kontrol bazlı stratejiler altında iyi performans sergileyebilirler. Diğer taraftan tecrübeli veya öğretmenliği rutin bir iş olarak görmeyen öğretmenler, kontrol bazlı yönetim altında yaratıcılıklarını gösteremeyebilir ve etkililiklerini kaybedebilirler. Dolayısıyla farklı mesleki gelişim seviyelerinden öğretmenleri barındıran herhangi bir okulda, sadece bir yaklaşımı uygulamak mantıklı değildir. Bu bakış açısına göre Rowan'ın iddiası, durumsalcılık kuramcılarının standartlaştırmayla ilgili iddialarıyla önemli benzerlikler göstermektedir.

Sonuç olarak okulların etkili bir örgütsel dizayna kavuşmaları için tek bir model belirlemek, okul örgütlerinin karmaşıklığı yüzünden oldukça zor görünmektedir. Öğretmenlerin kendi sınıfları üzerinde önemli takdir yetkileri olmasına rağmen, geleneksel olarak sınıf dışında alınan kararlara çok fazla katkıda bulunamadıkları bilinen bir gerçektir. Ancak ilgili kaynaklar, mesleğin doğası gereği öğretmenler için belli ölçüde bir özerkliğin kaçınılmaz olsa da, okul sisteminin içerisindeki hiç kimsenin diğer katılımcılardan bağımsız olmadığını söylemektedir. Dolayısıyla okul sistemini yeniden yapılandırma amacını gerçekleştirmek için, öğretmenler ve yöneticilerin çıkarlarının birbirine karşıt olduğu fikrinin değiştirilmesine ihtiyaç olduğu açıktır. Bu değişim, sadece öğretmenlerin örgütsel kararların alınmasındaki etkilerinin artırılmasını sağlamakla kalmamalı aynı zamanda sınıf düzeyinde kararlar için, öğretmenler ve diğer ilgili kişiler arasında etkili bir işbirliği de sağlamalıdır. Genel anlamda özerklik ve koordinasyonun, okulların başarılı örgütsel dizaynında kilit rol oynadıkları söylenebilir (Shedd ve Bacharach, 1991).

Tartışma ve Sonuç

Örgütsel çalışmalar geçtiğimiz yüzyıl içerisinde özgün bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Ortaya çıktığı andan itibaren araştırmacılar örgütlerin formal yapısıyla katılımcılarının bireysel davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadırlar. Bu konudaki araştırmalara dayanarak, formal yapı ile örgütlerdeki bireysel davranışlar arasındaki

ilişkiyi açıklamak için iki temel yaklaşım ortaya çıkmıştır. İlk önce, klasik örgüt kuramı standartlaştırmayı “çalışanların üretkenliğini geliştirmek ve görevleri standardlaştırmak için bir metot” olarak sunmuştur. Bu teori herhangi bir görevin standartlaştırılabileceğini ve bu standartlaştırılmış görevlerin çalışanlar tarafından kolayca uygulanabileceğini iddia etmiştir. Ancak katı bir standartlaştırmanın, çalışanların örgütlerine olan adanmışlıklarına zarar verebileceği ve iş performanslarını düşürebileceği daha sonradan anlaşılmıştır. Sonuç olarak, örgütsel dizayn için ikinci bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre çalışanlara birtakım insiyatifler vermek ve onları karar verme aşamasına dahil etmek, örgütler için daha yararlı olabilecektir. Üçüncü bir bakış açısı ise, standartlaştırmanın, şekil ve içeriğine bağlı olarak, örgütler için olumlu ya da olumsuz olabileceğini iddia etmektedir.

Bu analiz; standartlaştırmanın, örgütleri tasarlamının ve idare etmenin etkili bir yolu olabileceğini ve belirli koşullar altında üretkenliği arttırmaya yardımcı olabileceğini ortaya koymaktadır. Ancak standartlaştırma, çalışanların etkinliğini farklı koşul ve durumlarda garanti edememekte ve her seferinde arzulanan davranışları oluşturamamaktadır. Okullar açısından düşünüldüğünde ise, katı standartlaştırma veya kontrol, özellikle de tutarsızca ve uygun olmayan koşullar altında kullanıldığında, öğretmenler arasında moralin tükenmesine neden olabilir ve öğretmenlerin örgütlerine adanmışlıklarını azaltabilir. Aynı zamanda, formal yapının öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu etkileri olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. Dolayısıyla okullarda belirli bir ölçüde standartlaştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir ancak oluşturulan formal yapının ve uygulanan standartlaştırmanın şekli oldukça önemlidir. Bu noktada mevcut araştırmalar okullardaki standartlaştırmanın destekleyici olması gerektiğini göstermektedir. “Destekleyici yapılarda, müdürler ve öğretmenler kendine has rollerini korurken, aynı zamanda tanınan yetki sınırları çerçevesinde iş birliğiyle çalışırlar (Hoy, 2003)”. İlgili çalışmalar destekleyici standartlaştırmanın okul personeli arasında güveni desteklerken, öğretmenlerin güç anlayışını arttırıp, rol anlaşmazlığının önüne geçebileceğini ifade etmektedir (Geist, 2002; Hoy ve Sweetland, 2000; 2001; Sweetland, 2001). Aynı zamanda okullardaki destekleyici standartlaştırmanın, görevle ilgili ve olumlu değişimler getirme potansiyeli olan bilişsel çelişkiyi arttırdığı iddia edilmektedir (DiPaola ve Hoy, 2001).

Özetle hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin kendi görevlerinde bir takım insiyatifleri olmasına rağmen, bu görevleri etkili bir şekilde

yerine getirebilmeleri için birbirleri arasındaki koordinasyon oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlere sınıflarında ne çok fazla özgürlük vermek ne de onları karar verme aşamasının dışında bırakmak ve sadece standartlaştırılmış süreçlere uymalarını beklemek, okul örgütlerini dizayn etmede etkili bir yol olarak görülmemektedir. Öğretmenlerin otoriteye ihtiyacı olduğu bilinmelidir, ancak çok fazla otorite öğrencinin öğrenmesine zarar verebilmektedir. Kısacası okullarda kurallar ve işlemlerle beraber bazı esneklikler de var olmalıdır (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004).

Okullardaki formal yapı ve bireysel davranışlar arasındaki ilişki teorik olarak, genel örgütsel kuramlardan da etkilenerek uzun yıllar tartışılmaktadır. Öte yandan mevcut araştırmalar, okul örgütlerinin belirli özelliklerini hesaba katarak bu ilişkiyi incelemeye başlamışlardır. Ancak bu ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Özellikle formal yapıyı ve bireylerin davranışlarını şekillendirmede okul yöneticilerinin rolünü incelemeye yönelik araştırmalar konusunda ciddi bir eksiklik vardır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin okullarla ilgili bir çok değişkenin yanı sıra öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve diğer konularda meslektaşları ile yaptıkları işbirliği üzerinde de anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (Cha ve Ham, 2012; Demir, 2008; Gümüş, Bulut ve Bellibaş, 2013). Dolayısıyla bundan sonraki araştırmalar okullarda formal yapı ve bireysel davranışlar arasındaki ilişkiyi araştırırken, okul yöneticilerinin rolüne daha fazla odaklanmalıdır. Türkiye açısından bakıldığında ise, öğretmenlerin sınıf içi öğretim konusundaki otoriteleri ve öğretimin standartlaştırılması konularında çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle müfredat reformu sonrasında, bu konuda yaşanan değişimler ve bu değişimlerin öğretim faaliyetleri üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri derinlemesine incelenmelidir.

Kaynaklar

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41 (1), 61-89.
- Cha, Y. K., & Ham, S. H. (2012). Constructivist teaching and intra-school collaboration among teachers in South Korea: an uncertainty management perspective. *Asia Pacific Education Review*, 13 (4), 635-647.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2001). Formalization, conflict, and change: constructive and destructive consequences in schools. *International Journal of Educational Management*, 15 (5), 238-244.
- Geist, J. R. (2002). Predictors of faculty trust in elementary schools: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press. (Unpublished doctoral dissertation), Ohio State University.
- Gumus, S., Bulut, O., & Bellibas, M. S. (2013). The Relationship between principal leadership and teacher collaboration in turkish primary schools: A multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, 40, 1-29.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41 (1), 87-109.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School Bureaucracies That Work: Enabling, Not Coercive. *Journal of School Leadership*, 10 (6), 525-541.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37 (3), 296-321
- March, J. G. & Simon, H. A. (1993). *Organizations*. MA: Blackwell.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. In Cazden, C. (Ed.), *Review of Research in Education* (Volume 16) (pp.353-389). Washington, DC: AERA.
- Shedd, J. B., & Bacharach, S. B. (1991). *Tangled hierarchies: Teachers as professionals and the management of schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42 (4), 462-478.

Sweetland, S. (2001). Authenticity and sense of power in enabling school structures: An empirical analysis. *Education*, 121 (3), 581-588.

İletişim:

Sedat Gümüş

Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Hatay, Türkiye

E-posta: gumussed@gmail.com

Bir Kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi: Eğitim Yöneticilerinin Toplumsal Katılıma İlişkin Tutumlarının İncelenmesi¹

İBRAHİM HAKAN KARATAŞ

Fatih Üniversitesi

Özet: Bir kamu hizmeti olan okul yönetimine toplumsal katılımı sağlamak ve böylece okulun işleyişinde okul yakın çevresinin beklentilerini de dikkate almak okul yöneticilerinin temel görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin, okulun yönetimine ilişkin süreçlerde toplumsal katılıma ilişkin tutumlarının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki özel ve resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan yedi okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin okulun yönetim süreçlerine toplumsal katılıma ilişkin görüşleri beş alt başlık altında değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin okulun yönetimine toplumsal katılıma temkinli bir tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yönetimi, kamu hizmeti, toplumsal katılım

School Administration as a Public Service: Examining School Principals' Attitudes towards Community Participation

Abstract: To provide community participation in school administration as a public service, and thus take into account the expectations of the school surroundings in school's functioning is considered to be one of the main tasks of school administrators. The main aim of this research is to reveal the school administrators' attitudes on community participation in the processes for the administration of the school. The study group consists of seven school principals who are already working in public and private elementary and secondary schools in İstanbul. In this research content analysis of qualitative research methods were used. As a result of the research the views of school administrators on community participation in school administration processes were evaluated under five themes. It is revealed that school administrators have developed an attitude of cautious about community participation in school management.

Keywords: School administration, public service, community participation

¹ Bu makalenin ilk hâli EYÜDER tarafından Ankara'da 22-23 Ekim 2011 tarihinde düzenlenen toplantıda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

Okul, toplumun farklı alt gruplarından oluşan karmaşık bir toplumsal yapıya sahiptir. Okul yöneticileri, okul toplumunu oluşturan öğretmenler, öğrenciler, yardımcı personel ve velileri de okulun yönetim süreçlerine katarak okulu yönetme sorumluluğunu taşır. Diğer taraftan bir kamu kurumu olan okulun yakın ve uzak çevresiyle de ilişkiler geliştirmesi beklenir. Bu ilişkiler en genel sınıflandırmayla farklı düzeylerde okulun çevreye katkısı ve çevrenin okula katkısı olarak ele alınmaktadır. Okul, tanımı gereği yakın çevresinden başlayarak toplumsal değişimde ve gelişmede etkili olmalıdır. Okul bu görevini yerine getirirken yakın ve uzak çevresindeki olumlu ve olumsuz değişim ve gelişmelerden de etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin bu etkileşim sürecini başarıyla yönetebilmelerinin yolu okul yönetimine toplumsal katılımı sağlamalarından geçmektedir.

Okul-Toplum İlişkisi

Eğitimin ve eğitim süreçlerinin örgün ve planlı bir biçimde yürütüldüğü okulun üç temel işlevinden söz edilmektedir (Akyıldız, 1992). Bunlar, kültür aktarımı, meslek edindirme ve bireysel gelişmeyi sağlamaktır. Okul kurumu tüm bu işlevleriyle toplumsal beklentileri karşılamayı amaçlar (Brubacher, 1978). Devlet toplumun bu taleplerini karşılamak amacıyla okulu kendi denetim ve gözetimi altında tutar. Böylece bir kamu hizmeti (Derbil, 1950) organize etmiş olur.

Bir kamu hizmeti olarak okul kurumunun kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi onun yakın çevresiyle sıkı bir ilişki içinde bulunması ile mümkündür. Okul, çevresiyle ilişki içinde yönetildiğinde amaçlarını daha kolay gerçekleştirecek ve daha esnek bir hizmet sunma imkânına kavuşacaktır (Demirbulak, 1997; Schaffer, 1994). Okul-çevre ilişkisi dört başlık altında toplanabilir (Pehlivan, 2000, 108):

- a) *Çevre kalkınmasına okulun katkıda bulunması,*
- b) *Okul-aile iş birliği ve aile katılımının sağlanması,*
- c) *Baskı grupları, gönüllü kişi ya da gruplarla ilişkiler,*
- d) *Çevrenin eğitime desteğinin sağlanması ve halkla ilişkiler.*

Okul çevre ilişkilerinin bir boyutu da okulun yönetim süreçlerine toplumsal katılımı sağlamaktır. “Yönetişim” olarak da ifade edilen yönetime toplumsal katılımın sağlanmasını Margolis ve Tewel dört düzeyde ele almıştır: (a) Düşünsel katılım, (b) malî katılım, (c) görevsel katılım ve (d) yönetsel katılım (aktaran: Yılmaz, 1993, s. 19). Hesapçioğlu da Türkiye’de

eğitim plânlamasında toplumsal katılımı ele almıştır. Ona (1994, s. 266) göre genel anlamda (1) danışma, (2) karar ve (3) uygulama olmak üzere üç ayrı süreçte katılımdan söz edilebilir. Okul-toplum ilişkilerini sivil toplum kuruluşları ile işbirliği süreçleri açısından inceleyen Bray ise (2000) okul ile toplum arasındaki işbirliğinin sağlayacağı faydaları şöyle sıralamaktadır: (1) Deneyim ve uzmanlık paylaşımı, (2) dayanışma, (3) iş bölümü, (4) kaynak sağlama, (5) sahiplenme duygusu, (6) daha geniş alana ulaşma, (7) etkililikte artış, (8) izleme ve değerlendirme.

Okul Yönetiminde Toplumsal Katılımın Yeri

1980'lerden sonra okulun, kendinden beklenen hedefleri gerçekleştirebilmesi açısından toplumla işbirliği daha çok önem kazanmıştır (Şimşek, 2004). Eğitim talebinin biçim değiştirmesi yanında hızla artan veli profiline de bu durumda etkisi olduğu kabul edilmektedir (Gümüşeli, 2001). Gallup'un 1969, 1976 ve 1977 yıllarında okul-çevre ilişkileri üzerine yaptığı araştırmada da velilerin okul yönetimi süreçlerine müdahil olmak istedikleri gözlenmiştir. Bu araştırmada, okulların kontrolünde, bölgesel okul kurullarının daha az sorumlu olmalarını isteyenlerin oranı % 10 olarak gözlenmiştir. Katılımcıların % 90'ı, okul idaresinde, en azından, kendisine uygun bir biçimde, görev almayı kabul etmişlerdir. Gönüllü katılım isteklerine karşın katılımcılar, okul kurullarının belirlenmesi, program ve bütçe gibi konularda son karar verici olarak rol oynamak istememektedirler (Akyıldız, 1992).

Batı'da yaygın olarak kabul gören okul yöneticiliği standartlarından biri toplum liderliğidir. Ayrıca okul yöneticisinin politik liderlik becerisine de sahip olması gerekir. Toplum liderliği, okul dışı toplumu da yönetme yeterliliği olarak tanımlanabilir. Politik liderlik ise okul yöneticisinin içinde bulunduğu toplumun genel siyasi, ekonomik, yasal ve kültürel koşullarını anlaması, bunlara uyması ve gerektiğinde etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Gümüşeli, 2001).

Okul yöneticisi için standartlar konusundaki kapsamlı araştırmada Turan ve Şişman (2000) okul yöneticilerinin "okulun geniş toplumun bir parçası olarak iş görmesi gerektiğine, ailelerle işbirliği ve iletişimin gereğine, ailelerin ve okulla ilişkili olanların karar süreçlerine katılması gerektiğine, ailelerin, çocuklarının zihinsel donanımı için en iyisini isteyeceklerine, aile ve toplum kaynaklarının çocukların eğitimi için olduğuna ve halkı bilgilendirmenin gereğine inanmaları ve ayrıca

farklılığı bir zenginlik olarak görmek ve ailelerin çocuğun eğitiminde söz sahibi olduklarını bilmeleri” gerektiğini belirtmektedir. İngiltere’de de okul yöneticileri için başat yeterlilik alanlarından biri olarak toplum liderliği üzerinde durulmaktadır. Nitekim okul yöneticisi yetiştirme programlarında okul yöneticilerinin yakın çevre, veli, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği geliştirme becerileri üzerine odaklanılmaktadır (Özgan ve Baş, 2010). Çünkü toplum üyelerine, okuldaki eğitimin yürütülmesinde görev verilmesi, karar verici otorite haline getirilmesi hem okul-toplum kaynaşmasını sağlayacak, hem de eğitim kurumlarına güç katacaktır (Akyıldız, 1992). Bugün birçok ülkede okul yönetimlerinde okulun yakın çevresinden kişilerin katıldığı bir kurul söz sahibidir. Bu kurul, okulun eğitim-öğretim faaliyetleri, finansmanı, personel alımı gibi hem her konuda karar alma yetkisine sahiptir (Şimşek, 2004).

Türkiye’de Okul Yönetimine Toplumsal Katılım

Türk eğitim sisteminde okulların toplum ile ilişki alanları, düzeyi ve niteliği kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 5. maddesinde yer verilen “Ferdin toplumun ihtiyaçları” başlıklı ikinci ilke “Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.” şeklinde açıklanmıştır. Aynı Kanununun 16. maddesinde “Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği” başlıklı 13. ilkede de “Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır.” denilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2009).

Okul-toplum ve okul-çevre ilişkisi eğitim ile ilgili mevzuatta da önemli bir yer tutmaktadır. Okul Aile Birlikleri Yönetmeliği (MEB, 2005b), Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2004), İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2003), MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2005a) okul-çevre, okul-toplum ilişkilerine açık bir şekilde vurgu yapmaktadırlar. Diğer taraftan 18. Milli Eğitim Şurası’nda okullara yerel yönetimlerin ve toplumun katkılarının artırılması kararı alınmıştır (MEB, 2010). Buna rağmen okul-veli işbirliğinin başarılı bir şekilde yürütülemediği 2002’de yayınlanan “Okul-Veli İş birliği” konulu genelge ile tespit edilmiştir:

Ailelerde geleneksel hâle gelmiş “okulla iletişim” konusu ele alındığında; aileler okula çoğunlukla çocuklarıyla ilgili şikâyet, parasal yardım istenmesi, öğrencinin notunun bildirilmesi, uyarı vb. nedenlerle çağrıldıklarını düşünmektedirler. Bunların sonucunda ailelerde beliren duygular, genellikle çekinme, korku, boş vermişlik ve öfke olmaktadır (MEB, 2002).

Türkiye’de okul-çevre ilişkilerini güçlendirmek amacıyla bir arayış olduğu ve bu arayışların ilgili literatüre de yandığı görülmektedir. Okula dayalı yönetim kavramı çerçevesinde tartışılan konu, bir yönüyle makro düzeyde merkeziyetçi sistemin yerleştirilmesi açısından tartışılırken diğer taraftan da okul düzeyinde katılımın sağlanması yönüyle de ele alınmaktadır. Güçlü’ ye (2000) göre “Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırma girişimlerine yönelik olarak sistem boyutunda bir değişimi öngören bir okul geliştirme yaklaşımı olan okula dayalı yönetimin en büyük yararı, öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun bir okul örgütlenmesine ortam sağlanmasıdır. Bu yaklaşım, eğitime velilerin dahil edilmesine, toplumla bağlar oluşturulmasına ve iş çevresi ile aktif bağlantılar kurulmasına katkı sağlayacaktır. Bu da “bizim okulumuz” anlayışını hakim kılacaktır.” Özdemir ise (1996) okula dayalı yönetimin karara katılma şeklinde tanımlanmaktadır. Bu anlayışa göre okul temel karar verme birimi olacak, kararlar mümkün olan en alt seviyede alınacaktır. Değişme konusunda, iç dinamikler etkili olacak ve yenileşmeler sahiplenilecektir; yetki paylaşımına gidilecek, okul ve çevresi program, bütçe ve personel seçimi konusunda tam yetkili olacaktır.

Okulların bir kamu hizmeti veren kurum olarak toplumsal katılımı açılması okul yöneticilerinin algı, beceri ve yaklaşımları ile doğrudan ilişkilidir. Kartal’ın (2008) yaptığı araştırmada velinin okul yönetimine katılımı kurul üyeliği, komisyon üyeliği, yönetime görüş ve öneri belirtme ile yönetime yardımcı olma şeklinde dört temel kategori altında ele alınmıştır. Fakat Aydoğan’ın (2006) araştırmasında ilköğretim okullarının çevreyle olan ilişkisinin istenen boyutta olmadığı, okulun öğretim programının çevreyi temel alarak yapılandırılmadığı, çevreyle ilişkisini güçlendirecek etkinliklerin olmadığı ve okulların çevrenin sorunlarına duyarlı olmadığı görülmektedir. Kolay ise (2004) Türk eğitim sisteminde özellikle okul-aile- çevre arasında yeterince iş birliği sağlanamamasında hem okulların hem de aile ve çevrenin etkisi olduğunu belirtmektedir. Ereş (2010) ise okul-veli-öğrenci sözleşmesi (MEB, 2005c) üzerine yaptığı araştırmada daha olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Ereş’in araştırmasında

öğretmen görüşlerine göre öğrenci-veli-okul sözleşmesinde yer alan sorumluluklardan okulun sorumluluklarını, büyük ölçüde; velilerin sorumluluklarını, ara sıra ve öğrencilerin sorumluluklarını büyük ölçüde yerine getirdiklerini bulgulamıştır. Özbaş ve Badavan ise (2009) velilerin de yöneticilerin de okul-aile ilişkileri konusunda yapılması gereken işleri en yüksek düzeyde gerekli görmelerine rağmen velilerin okul-aile ilişkilerine yöneticilerden daha fazla ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuşlardır. Nitekim aynı çalışmada yöneticileri velilerle ve çevreyle yeterli düzeyde işbirliği yapamadıklarını belirtmişlerdir. Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise okul yöneticilerinin veliler ve dolayısıyla okul yönetimine katılım konusundaki algı ve tutumlarını net olarak ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre müdür ve öğretmenlerin (1) velilerinin bir bölümünü çocuklarının eğitim öğretimine ilişkin olarak; bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları, (2) velileri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmedikleri, velilerden kendilerini uzman kabul ederek, sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını bekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın amacı, *eğitim yöneticilerinin, okul yönetimini kamu hizmeti boyutunda algı düzeylerini* betimlemektir. Bu amaçla eğitim yöneticilerinin (1) okul kurumunu sahiplenme ve (2) kurum dışı toplumu algı düzeyleri ile (3) okulun, kurum dışı toplumun beklentilerini de göz önünde bulundurarak yönetme duyarlılıklarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla aşağıda sıralanan konularda okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur:

- *Okul yöneticilerinin okulun sahibinin kim olduğuna ilişkin görüşleri,*
- *Okul yöneticilerinin kendilerini sorumlu saydıkları odak konusundaki görüşleri,*
- *Okul yöneticilerinin karar alma ve kararlara toplumsal katılım konusundaki tutumları,*
- *Okul yöneticilerinin okul yönetimine ve kararlara velinin katılımına ilişkin görüşleri,*
- *Okul yöneticilerinin okul yönetimine ve kararlara toplumun katılımına ilişkin görüşleri nelerdir?*

Eğitimin bir kamu hizmeti olması sebebiyle, toplumun beklentileri çerçevesinde planlanması ve yürütülmesi son yıllarda daha fazla tartışılmaktadır. Eğitimin topluma değen noktası olarak okul kurumunun bu beklentileri karşılama düzeyleri, okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirilme süreçleri ile tabi oldukları mevzuatların bu bakış açısıyla gözden geçirilmesi noktasında bu araştırma sonuçları önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu: Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya, 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde İstanbul’da görev yapan yedi okul müdürü katılmıştır. Okul müdürleri belirlenirken görev yaptığı okul değişkeni, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu ve okulun özel ya da resmî olma durumu dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubu ve Özellikleri

	Okul Türü	Okulun Mülkiyeti	Yöneticilik Kıdemi
1	Anadolu Öğretmen Lisesi	Kamu	8 yıl
2	Anadolu Lisesi	Kamu	30 yıl
3	İlköğretim	Kamu	3 yıl
4	İlköğretim	Özel	7 yıl
5	İmam Hatip Lisesi	Kamu	15 yıl
6	Genel Lise	Kamu	7 yıl
7	İlköğretim	Kamu	13 yıl

Çalışma grubu belirlenirken okul türlerinin temsiline öncelik verilmiştir. Dört okul yöneticisi farklı türlerde liselerde görev yapmaktadır. Üç ilköğretim okulundan ikisi kamu, biri özel eğitim kurumudur. Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin biri 5 yıldan az, üçü 6-10 yıl arası, ikisi 11-15 yıl arası ve biri de 30 yıl yöneticilik kıdemine sahiptir. Çalışma grubunu oluşturan yedi okul yöneticisinden üçü lisans, biri yüksek lisans, biri de doktora düzeyinde eğitim almıştır. Bir katılımcı doktora eğitimine bir katılımcı da yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi: Araştırma verileri, alan yazın ve ön görüşmeler neticesinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve 10 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler okul müdürlerinin makam odalarında yüz yüze

gerçekleştirilmiş ve ortalama 30 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel analiz türlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Analiz üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ses kaydı olarak ve not alınarak elde edilmiş veriler yazılı hâle getirilmiştir. İkinci aşamada araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka öğretim üyesi ayrı ayrı yazılı verileri araştırma soruları çerçevesinde temalara göre sınıflandırılmıştır. Son aşamada ise tasnif edilen ifadeler yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin okul-toplum ilişkisi konusundaki görüşleri beş alt başlık altında sunulmaktadır. Bu başlıklar okul yöneticilerinin (1) okulun sahibinin kim olduğuna ilişkin görüşleri, (2) kendilerini sorumlu saydıkları odak konusundaki görüşleri, (3) karar alma ve kararlara toplumsal katılım konusundaki tutumları, (4) okul yönetimine ve kararlara velinin katılımına ilişkin görüşleri ve (5) okul yönetimine ve kararlara toplumun katılımına ilişkin görüşleri olarak belirlenmiştir. Her bir tema altında, ilgili temaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri alt temalar hâlinde yorumlanmıştır. Okul yöneticilerinin okulun sahibinin kim olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Okulun Sahibinin Kim Olduğuna İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	F
Okulun Sahibi	Toplum	4
	Öğrenciler	2
	Devlet	1
	Toplam	7

Okul yöneticileri ağırlıklı olarak okulun sahibinin toplum olduğunu kabul etmektedirler. İki katılımcı ise okulun öğrencilere ait olduğunu belirtmiştir. Sadece bir katılımcı okulu devletin sahiplendiği ifade etmiştir. Üç katılımcı ise okulun topluma ait olduğunu vurgularken devletin bir yetki devri ile okulu işlettiğini belirtmiştir. Bir özel ilköğretim okulu müdürü bu yaklaşımı şöyle ifade etmiştir:

Benim kanaatime göre okulların asli sahibi milletin kendisidir, ona toplum da denebilir. Fakat organize edilmesi işlerin koordineli bir şekilde yürüyebilmesi anlamında mutlaka bunun sahipliği, devlete, daha kurumsallaşmış yapılara devredilmiştir. Siz bunu millet adına toplumun faydasına olacak şekilde yönlendirin.

Okul yöneticilerinin kendilerini sorumlu saydıkları odak konusundaki görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Kendilerini Sorumlu Saydıkları Odak Konusundaki Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	F
Okul Yöneticilerinin Kendilerini Sorumlu Saydıkları Odak	Toplum	3
	Vicdan	2
	Öğrenci ve öğretmenler	2
	Toplam	7

Okul yöneticileri bu soruya verdikleri cevaba genellikle tümüne karşı sorumluyum diye başlamışlardır. Ancak ağırlıklı olarak kendilerini topluma karşı sorumlu hissettiklerini belirtmişlerdir. İki katılımcı kendini vicdanına karşı sorumlu saydığını ileri sürmüştür. Bir okul yöneticisi okul müdürünün öğrencilere ve öğretmenlere karşı sorumluluk duyması gerektiğini belirtirken bir okul yöneticisi de devlete karşı sorumlu olduğunu belirtmiştir. Bir İmam Hatip Lisesi Müdürü görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Tüm topluma karşı sorumlu hissediyorum. Çünkü yöneticisi olduğumuz eğitim kurumları topluma faydalı bireyler yetiştirmek için bize emanet edilmişlerdir. Okulumuzdan mezun olacak her öğrenci bizi toplumda temsil edecektir. Bunlar bizi ne kadar güzel bir şekilde temsil ederse bizde o kadar başarılı bir okulumuzdur. O kadar başarılı idarecilerizdir.

Okul yöneticilerinin karar alma ve kararlara toplumsal katılım konusundaki görüşleri (a) karar alma süreçlerinde söz sahibi olması gereken paydaşlar, (b) karar alma sürecinde danışma alışkanlıkları ve (c) katılımlı karar almaya ilişkin tutum başlıkları altında sıralanmıştır.

Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde söz sahibi olması gereken paydaşlara ilişkin görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Karar Alma Süreçlerinde Söz Sahibi Olması Gereken Paydaşlara İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	F
Karar Alma Süreçlerinde Söz Sahibi Olması Gereken Paydaşlar	Sadece okul yöneticileri	2
	Sadece okul içi toplum	3
	Okul içi ve okul dışı toplum	2
	Toplam	7

Okul yöneticileri ağırlıklı olarak karar alma süreçlerine okul içi toplumun katılması gerektiğini belirtmektedirler. İki katılımcı okul içi topluma velileri ve mezunları da dahil etmiştir. Fakat katılımcılar genel olarak kararların öğretmenler ve idareciler tarafından alınması gerektiğini ileri sürmektedirler. Bir katılımcı kararlara öğrencilerin katılması gerektiğini belirtirken bir katılımcı da karar alma sürecine katılacak paydaşların alınacak kararın içeriğine göre değişebileceğini belirtmiştir. Bir genel lise müdürü karar alma sürecine katılması gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

Okulda alınan kararlara öğretmenler kurulu, okul aile birliği; okul gelişim topluluğu, okul meclisi ve okul idaresi katılır. Aslında hepsi beraber katılır, bu bir yatay ilişkidir. İletişim kurularak herkesin fikri alınarak değerlendirilir. İdare tarafından uygun görülürse uygulanır.

Okul yöneticilerinin karar alma sürecinde başkalarına danışma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Yöneticilerinin Karar Alma Sürecinde Danıştıkları Kişilere İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	F
Karar Alma Sürecinde Danışılan Kişiler	Üstler, amirler	1
	Diğer okul yöneticileri	2
	Öğrenciler öğretmenler	2
	Uzmanlar	2
	Toplam	7

Okul yöneticileri kararları alırken daha deneyimli diğer okul yöneticilerine, amirlerine ve resmi ilgililere danıştıklarını belirtmektedirler. İki katılımcı karar alırken öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurduğunu iki katılımcı ise alınacak karar konusunda yetkin olduğunu düşündüğü kişilere danıştığını belirtmiştir. Genel olarak okul

yöneticilerinin kararlarını danışarak alma alışkanlığına sahip oldukları görülmektedir. Bir resmi ilköğretim okulu müdürünün görüşleri şöyledir:

Özel birisi diyemem ama ancak işin ehli birisine danışırım. Yani her kararı aynı kişiye danışmak değil de almam gereken kararın uzmanı olduğunu düşündüğüm herkese danışabilirim. O konuda çok açığım. Zaten danışmadan da iş yapmamak lazım. Karar alma aşamasında danışmak fikir edinmek ve daha sonra karara varmak lazım. Eski usuller bitti. Bitmediyse de toplum onları bitirecektir zaten.

Okul yöneticilerinin katılımlı karar alamaya yönelik tutumları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Okul Yöneticilerinin Katılımlı Karar Almaya İlişkin Tutumları

Ana Tema	Alt Temalar	F
Katılımlı Karar Almaya İlişkin Tutum	Olumlu	4
	Olumsuz	0
	Kısmen	3
	Toplam	7

Okul yöneticileri, okulun işleyişinde ve karar alma süreçlerinde okul çevresinin ve toplumun beklentilerini göz önünde bulundurmanın gerekli ve yararlı olduğunu kabul etmektedirler. Okula ilişkin kararlarda ve süreçlerde çevrenin beklentilerini göz önünde bulundurmak okulun çevresiyle uyum içinde olmasını sağlayacağını düşünmektedirler. Diğer taraftan okulun gerçekçi hedefler belirlemesi, belirlediği hedeflere ulaşabilmesi de yine çevrenin beklentilerini göz önünde bulandırmaktan geçtiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı okulun çevrenin beklentilerine duyarlı olmasının aynı zamanda velinin ve toplumun gelişmesine de katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bir katılımcı ise okulun sorunlara yerinde ve ivedi çözümler bulması, iş doyumunu ve girdilerin artması ve okulun bir çekim merkezi hâline gelmesi için çevrenin beklentilere kulak vermenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Özel ilköğretim müdürü katılımlı karar alma konusunda şunları söylemektedir:

Onları (velileri ve yakın çevreyi) etkinliklerine gözlemci olarak katmalıdır. Bilgisayar, internet, spor gibi imkânlarından faydalandırılmalıdır çevresini ki yarın öbür gün ihtiyaç düşebilir. Yani okul bayramda komşularıyla da bayramlaşmalıdır. Çünkü yarın zili sesi yüksek olduğu zaman yandaki komşu şikâyet etmez o zaman.

Fakat okul yöneticileri çevrenin beklentilerine duyarlı olmanın ve onları karar süreçlerine katmanın en önemli sakıncasının okul yöneticisinin karar alma ve yönetme zafiyetine sahip olduğu algısını yaygınlaştıracığı korkusudur. Bazı okul yöneticileri karar alma süreçlerine çevrenin katılması durumunda karar alma konusunda yetersiz katılımcılar sebebiyle huzursuzluk ve sıkıntılar oluşabileceği, zaman kaybı yaşanabileceği, veliler arasında çekememezlik olabileceği, okula ilişkin mahremiyetin zedelenebileceği ve eğitimin kalitesinin düşebileceği endişesini dile getirmişlerdir. Anadolu Lisesi müdürü toplumu karara katmanın sakıncalarına ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Kesinlikle katılmalıdır veya katılmamalıdır diyemiyorum. Her karara katıldığı zaman, profesyonelliği azaltabilir, karar alma sürecini yavaşlatabilir, teknik bilgi yetersizliği olabilir, subjektiflik olabilir.

Bir ilköğretim okulu müdürü ise toplumu karara katmanın sakıncalarını şöyle belirtmektedir:

Eğer iş idari bir husussa genellikle istişareden kaçan, başkalarının görüşlerine pek başvurmayan kişilerin algısı, karar alma becerisine sahip değil de başkalarının yönlendirmeleriyle karar alıyor şeklinde bir algıdır.

Okul yöneticilerinin okul yönetimine ve kararlara velilerin katılımına ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine ve Kararlara Velinin Katılımına İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	F
Okul Yönetimine ve Kararlara Velinin Katılımı	Kesinlikle katılmalı	1
	Kesinlikle katılmamalı	1
	Kısmen katılmalı	5
	Toplam	7

Okul yöneticileri velilerin de karar alma süreçlerinde kısmî olarak rol alması gerektiği görüşüne sahiptirler. Dört okul yöneticisi velilerin okulun sadece maddi ve fiziki süreçleri ile ilgili söz sahibi olabileceğini fakat eğitim süreçlerine ve politikalarına kesinlikle karıştırılmamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Sadece bir okul yöneticisi velinin her konuda karar süreçlerine katılabileceğini, bir katılımcı da eğitimin niteliği ile ilgili konularda velilerin katılabileceğini belirtmişlerdir. Bir özel ilköğretim okulu müdürü velilerin eğitim konusunda yeterlilik sahibi olmadıklarını ve karar alma sürecinde objektif olamayacaklarını düşünmektedir:

Veliler karar alma süreçlerine katılmalıydılar ama velilerin almış olduğu kararlar çok asli şeyler olmamalıdır. Okulun eğitim politikalarını belirleyecek hususlar olmamalıdır.

Bir ilköğretim okulu müdürü ise okul yönetimine ve kararlara veli katılımına ilişkin görüşleri şöyle gerekçelendiriyor:

Veli okul yönetimiyle ilgili olarak eğitimin veliye taalluk eden kısımlarında söz sahibi olmalıdır. Okul yönetiminde de veli yer alabilir. Zaten okul aile birlikleri velilerden oluşur. Okul aile birlikleri okulun maddi hususlarını yönetir. Maddi hususlarının yönetiminde yer alır demek daha doğru çünkü birlikte okul müdürü, müdür yardımcısı arkadaş ve bir öğretmen bulunur. Ama yedi yönetim üyesinden dördü velidir. Maddi hususların yönetiminde söz sahibidir. Bunun dışında velinin eğitime ilişkin hususlarda da görüşlerine de başvurulmalı. Tabi bundan şu anlam çıkmasın yani. Velinin duygusunu düşüncesini almak başka bir olay kararı direkt veliye bırakmak daha ayrı bir olay. Bir de şu açmazı vardır. Bizde eğer veli belli bir eğitim olgunluğuna sahip değilse durması gereken noktayı bilmiyorsa kendini mütevazi durumdaki öğretmenin, velinin görüşünü de almayı düşünen öğretmenin daha sütününe koyabiliyor. Bu sıkıntıları dikkate alarak çok iyi ayarlanması gerekiyor.

Okul yöneticilerinin okul yönetimine ve kararlara toplumun katılımına ilişkin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Okul Yöneticilerinin Okul Yönetimine ve Kararlara Toplumun Katılımına İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	F
Okul Yönetimine ve Kararlara Toplumun Katılımı	Okulun tanıtımı	1
	Sosyal etkinlikler	4
	Maddi konular	2
	Toplam	7

Okul yöneticileri okul çevresindeki toplumun ve sivil toplum kuruluşlarının okula ilişkin süreçlerde rol almasının yararına inanmaktadırlar. Fakat okul yöneticileri arasında sivil toplum kuruluşlarının genellikle ihtiyaç sahibi öğrencilere maddi katkılar yapabilecekleri görüşü hâkimdir. Sivil toplum kuruluşlarının okula ilişkin rol alabilecekleri diğer bir alan sosyal aktiviteler ve boş zamanları değerlendirme etkinlikleridir. Bir okul yöneticisi sivil toplum kuruluşlarının okulun denetlenmesi görevini yerine getirebileceklerini, bir okul yöneticisi öğretmenlerin

mesleki gelişimlerine katkı sağlayabileceklerini, bir okul yöneticisi de ailelerin eğitimi konusunda görev alabilecekleri belirtmiştir. Bir genel lise müdürü okul çevresindeki toplumun katılım alanlarını şöyle belirlemiştir:

Okulun çevresindeki kuruluşlardan okulun çevresi dâhilindeki imkânlardan yararlanma, okul kültürünün geliştirilmesi ve kurumsallaşmada katkı sağlayabilirler. Okulun il çapında veya daha yaygın şekilde tanıtılması için okula yardımcı olabilirler. Mezuniyet günleri ayarlayabilirler. Sergiler kermesler açabilirler.

Okul yöneticileri sivil toplum kuruluşlarının okul ile işbirliğinin olmaması durumunda okulun tanıtımının aksayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Okulun sağlıklı hedefler geliştiremeyeceği, toplumun beklentilerini hakkıyla yerine getiremeyeceği, sağlıklı geri bildirim alamayacağı, eğitim sürecinin veriminin düşeceği, hedeflerini gerçekleştiremeyeceği ve denetim ve kontrolden mahrum kalacağı ifade edilmiştir. İmam hatip lisesi müdürü okul-toplum ilişkisinin önemini şöyle özetlemektedir:

Sosyal çevrenin özelliklerini bilmeden çocuklara vereceğimiz eğitimin ve yaklaşım tarzının olumsuz neticeleri vermesi yüksek bir ihtimaldir. Bunun için idarecinin okulun sosyal çevresi hakkında gerekli bilgiye sahip olması ve bu çevreyle eğitim stratejisini belirlemesi gerekir. Bunlar göz ardı edildiği zaman öğrenciye kendinizi ifade edemezsiniz. Ve eğitimde verimli olmazsınız.

Sonuç ve Tartışma

Okul kurumunun, kendinden beklenen işlevleri yerine getirmesi, bir kamu hizmeti bilinciyle yürütülmesi durumunda gerçekleşebilecektir. Oysa modern ulus devlet anlayışının ideolojik öncelikleri, çoğu zaman okul kurumunu toplumun beklentilerinin aksine bir hizmet anlayışı ile yürütülmesi sonucunu doğurmuştur (Aydoğan, 2006). Okul yöneticilerinin toplum algılarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın elde ettiği veriler yukarıdaki yargıyı doğrulamaktadır. Okul yöneticileri okulun işleyişinde veli ve toplum katılımına ilişkin temkinli bir tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Esasen okul yöneticileri Pehlivan'ın (2000: 8) dört boyutlu okul-çevre ilişkisinin gerekliliği konusunda bir kanaate sahip oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerine göre (a) çevre kalkınmasına okulun

katkıda bulunması, (b) okul-aile iş birliği ve aile katılımının sağlanması, (c) baskı grupları, gönüllü kişi ya da gruplarla ilişkiler ve (d) çevrenin eğitime desteğinin sağlanması ve halkla ilişkiler konusunda bir duyarlılık sahibi oldukları söylenebilir.

Nitekim okul yöneticileri okulun sahibinin toplum olduğunu, kendilerini de topluma karşı sorumlu hissettiklerini belirtmektedirler. Bununla beraber Margolis ve Tewel'in (a) düşünsel katılım, (b) malî katılım, (c) görevsel katılım ve (d) yönetsel katılım (aktaran: Yılmaz, 1993, s. 19) olmak üzere tasnif ettiği dört düzeyli katılımdan ağırlıklı olarak mali katılıma öncelik verdikleri, kısmen düşünsel katılıma eğilimli oldukları ancak yönetsel ve görevsel katılıma sıcak bakmadıkları görülmüştür. Okul yöneticileri okul ve eğitim ile ilgili hayati konularda karar alma durumunda daha çok üstlerine ve amirlerine danışmakta, veliyi ve okul çevresini ise kıyafet, beslenme, servis gibi destek hizmetleri ile ilgili konularda dikkate almaktadırlar. Hesapçioğlu'nun (1994, s. 266) belirlediği katılım düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin veli ve toplumu okul ile ilgili konularda danışma sürecine dâhil ettikleri ancak karar ve uygulama süreçlerinde daha az tercih ettikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin veli ve toplumla işbirliği ve katılımcı bir yönetim anlayışı ile elde etmeyi bekledikleri faydaların literatürde yer alan (1) deneyim ve uzmanlık paylaşımı, (2) dayanışma, (3) iş bölümü, (4) kaynak sağlama, (5) sahiplenme duygusu, (6) daha geniş alana ulaşma, (7) etkililikte artış, (8) izleme ve değerlendirme (Bray, 2000) alanlarından bir kısmını içerdiği görülmüştür. Okul yöneticileri velilerin ve toplumun okulun gerçekçi hedefler belirlemesinde ve bu hedeflere ulaşmasında önemli olduğunu kabul etmektedirler. Velinin ve toplumun okul sahiplenme duygusunun geliştireceğini, izleme ve değerlendirme açısından faydalı olacağı, okula daha fazla kaynak sağlanacağını düşünmektedirler.

Bununla birlikte veli ve toplumun karar süreçlerine katılmasının, yöneticinin yönetime ve karar almaya ilişkin zafiyeti olduğu kanısı oluşturacağı ya da işlerin uzayacağı gibi çeşitli sorunlara yol açabileceğini düşünmektedirler. Bu sakıncalar, Wilensky ve Kline'in (akt. Yılmaz, 1993; 26-27) ve DeJaeghere'in (2000) katılımın başarıyla yürütülmesine engel olan durumsal, örgütsel, mali, psikolojik ya da uygulama engelleriyle ilişkilendirilebilir. Okul yöneticilerinin velinin ve toplumun katılımına ilişkin endişelerinin örgütsel, psikolojik ve uygulama engelleriyle ilişkisi

ayrıca araştırılmalıdır. Nitekim okul yöneticilerinin araştırma ile ortaya çıkan toplum algıları, devletin topluma yönelik algısı ile benzerlik göstermektedir. Eğitim hizmetleri, yıllardır devletin denetim ve gözetimi altında, merkezi müfredatlar ve toptancı yaklaşımlarla yönetilmekte, okul yöneticileri de bu yaklaşımları içselleştirmiş görünmektedir. Bununla birlikte okul yöneticileri, veliyle ve dolayısıyla toplumla doğrudan bir ilişki içinde olduğundan sağlıklı ve sürdürülebilir bir okul-çevre ilişkisinin gerekliliğini ve yararını da göz ardı edememektedirler.

Bu araştırma sonucunda okul yöneticilerinin bilgi ve inanç düzeyinde okul-veli, okul-çevre ilişkilerinin önemini fark ettikleri, yasal düzenlemelerin de bu bakımdan elverişli olduğu göz önünde bulundurulduğunda okulun çevreye açılması ve katılımcı bir yönetim anlayışıyla yönetilmesinin önündeki gerçek engellerin araştırılması, yöneticilerin uygulama ve beceri düzeyinde eksikliklerinin giderilmesi içi deneysel çalışmaların yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak gerek yürürlükteki eğitim sisteminin çıktıları olan yöneticiler ve öğretmenlerin toplum ile tam olarak örtüşmeyen yaklaşımları gerekse de mevzuatlar okul kurumunu toplumdan koparmıştır. Toplumun okulu sahiplenmesi ve okulun kültür aktarımı görevini hakkıyla yerine getirdiğine dair inancının pekişmesi okulların toplumsal katılıma açılmasıyla mümkün olacaktır.

Kaynaklar

- Akyıldız, H. (1992). Öğretmen açısından okul-toplum etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 189-198.
- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 121-136.
- Bray, M. (2000). *Community partnerships in education: Dimensions, variations and implications*. Paper presented at the meeting of the World Education Forum, UNESCO, Dakar. Retrieved November 24, 2000 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123483e.pdf>
- Brubacher, J. S. (1978). Eğitimin toplumsal içlemleri ve eğitimin niteliği (Çev. Dr. A Ferhan Oğuzkan), *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 49-56.
- DeJaeghere, J. (2000). *NGO partnerships in education: A framework of opportunities and obstacles*. San Antonio: The Annual Conference of the Comparative and International Education Society (March 8-12). (ERIC Document Reproduction Service No: ED450067). Retrieved November 15, 2006 from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/d7/f8.pdf.
- Demirbulak, D. (2000). *Veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma*. Millî Eğitim Dergisi, 146. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/demirbulak.htm> web sayfasından 10 Kasım 2010 tarihinde alınmıştır.
- Derbil, S.(1950). Kamu hizmeti nedir? *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7 (3), 28-36.
- Ereş, F. (2010). Öğrenci-veli-okul sözleşmesi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), 5-24.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisin* 148. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/6.htm web adresinden 10 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Hesapçioğlu, M. (1994), *İnsan kaynakları, yönetimi ve ekonomisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kartal, S. (2008). İlk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9 (1), 23-30.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/kolay.htm> web adresinden 10 Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2002). Öğrenci-veli işbirliği konulu genelge (Genelge No: 2002/27), 20 Şubat 2002. <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/27OKULaileisbirligi.htm> web adresinden 11 Aralık 2007 tarihinde alındı.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005a). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 13 Ocak 2005, Sayı: 25699.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005b). Millî Eğitim Bakanlığı okul-aile birliği yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 31 Mayıs 2005, Sayı: 25831.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005c). Öğrenci-veli-okul sözleşmesi konulu genelge (Genelge No: 2005/92), 10 Ekim 2005. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2005/OgrenciOkulVeli/OgrOkulVeliGenelge.htm> web adresinden 11 Aralık 2007 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2010). *On sekizinci millî eğitim şûrası kararları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûra Genel Sekreterliği.
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim* 34 (154), 69-81.
- Özdemir, S. (1996). Okula dayalı yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7, 421-425.
- Özgan, H. ve Baş, M. (2010). İngiltere’de okul müdürü yetiştirme programı (NPQH) ve Türkiye’de uygulanabilirliği. *1. Eğitim Yöneticileri Forumu*. Ankara: EYUDER.
- Pehlivan, İ. (2000). Okul-çevre ilişkileri. *Yönetici Adaylarının Eğitimi Ders Notları içinde*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Schaffer, S. (1994). *Participation for educational change: a synthesis of experience*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. http://www.usc.es/ceta/recursos/documentos/participation_educational_change.pdf web adresinden 10 Ekim 2006 tarihinde alınmıştır.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için çıkarımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Tekişik Vakfı Yayınları.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *B. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3 (4), 68-87.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Yılmaz, H. (1993). *Eğitim sistemimizin toplumsal dokusu: okul-çevre ilişkileri açısından eğitim sürecine toplumsal katılım* (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

İletişim:

İbrahim Hakan Karataş

Fatih Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İstanbul, Türkiye

E-posta: ihkaratas@gmail.com

Anaokulu Müdürlerinin Etkili Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri¹

ÖZGE KARAEVLİ

Gelincik Anaokulu

Özet: Bu çalışma, ilköğretim okulu ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinde öğretmenlerin eğitim düzeyi ve istihdam türü değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin en fazla sayıda bağımsız anaokuluna sahip Küçükçekmece ilçesinde bulunan bağımsız anaokulları, ilköğretim okulları ve bünyesinde anasınıfı bulunan kız meslek lisesinde öğretmen ve yönetici olarak görev yapan toplam 221 kişi oluşturmaktadır. Bağımsız anaokullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin tümü örneklem grubuna alınmıştır. İlköğretim okullarından ise, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda çalışma yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Etkili Liderlerin Nitelikleri Ölçeği [ELNÖ-R], 7 alt boyutu [Heyecanlı Olmak[HO], İletişim Kurabilmek[İK], Vizyon Sahibi Olmak[VS], Güvenilir Olmak ve Güvenmek[GO], Örnek Olmak[ÖO], Demokratik ve Hoşgörülü Olmak [DH], Pozitif Olmak[PO]] içeren 40 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen veriler, Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre, bağımsız anaokullarında görev yapan ve ücretli olarak istihdam edilen öğretmenlerin, okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri ile ilgili görüşlerinin, kadrolu ve sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir. Ayrıca, ilköğretim okulu ve anaokulunda çalışan öğretmenlerin kendi müdürlerini değerlendirmeleri sonucunda, ilköğretim okulu müdürlerinin, anaokulu müdürlerine göre görevlerine ilişkin duydukları heyecanın daha fazla olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul liderliği, etkili liderlik, okul öncesi

¹ Bu makale, yazarın Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamlamış olduğu yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmış olup çalışmanın ilk hali 24-26 Mayıs 2012 tarihinde Malatya İnönü Üniversitesi'nde düzenlenen 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

The Levels of Pre-School Principals' Effective Leadership Skills

Abstract: This study, aims to determine how it differs that how much school administrators have the effective leadership characteristics with respect to opinions of teachers according to educational status and employment type. Research universe is consumed of 221 people which are employed as teachers or administrators in elementary schools and independent nursery schools which are located in Küçükçekmece in İstanbul. Sample group is randomly selected elementary schools and all of the nursery schools in the universe. The scale of effective leadership characteristics is consumed of 40 statements those consist 7 sub-dimensions. In this study, it is investigated that if school administrators' degrees of possession to effective leadership characteristics and leadership behaviors' differentiate according to some variables. The data that is obtained is analyzed using Kruskal Wallis and Mann Whitney-U tests. According to results of the analysis, independent nursery school teachers that are employed and salaried has more negative opinions about school administrators' degrees of possession of effective leadership characteristics than those of regular and contractual teachers in independent nursery schools. By studying about salaried teachers' degrees of satisfaction and apprehension about their jobs and also about opinions of other teachers, school administrators and other personal about them, this subject can be investigated more in depth. Additionally, according to evaluations of elementary school and nursery school teachers about their administrators, it can be seen that elementary school administrators feel more excitement about their job than that of nursery school administrators.

Keywords: School leadership, effective leadership, preschool.

Okul öncesi eğitim, çocuğun 3-6 yaş döneminde bedensel, ruhsal, bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve öz bakım becerileri gibi gelişim alanlarını desteklemeye ve geliştirmeye yönelik verilen eğitimin en genel adıdır. Özel, vakıf ya da kamu tarafından kurulmuş olsun, okul öncesi eğitim kurumlarında hedef çocuğun, her alanda gelişimini desteklemek ve yaşının gerektirdiği gelişim görevlerini yerine getirebilmesi için çalışmalar yaparak çocuğa rehberlik etmektir. Bunun dışında okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirtilmiştir (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2006). Fakat bu amaç ve görevlerin yanı sıra, gerek okul idaresi gerekse öğretmenler, kendi çabalarıyla programlarını geliştirerek daha üst düzeyde bir eğitim vermek adına gayret göstermek zorunda kalmışlardır. Çünkü eğitim anlayışı zaman içinde değişmiş, kalite daha ön plana çıkararak kurumları geliştirmeye zorlayan bir etken haline gelmiştir.

Lider okullar, başarılı ve etkili olma ayrıcalığını öncelikle başlarında bulunan liderden alırlar. Lider kişi; gruba enerjisini katarak insanları harekete geçiren, yeri geldiğinde serbestlik tanıyan, grubu motive eden ve bu işi yaparken haz duyardır. Personeli okulun flaması altında toplar, yetkileri paylaşır, her aşamada grubun başında olduğu hissi ve güvenini verir. Tüm bunlar gerçekleşirken kurum lideri okulun huzurunu da düşünmek zorundadır. Bu amaçla iletişimde insanı temel alan bir anlayış benimser ise bu tutum gerek çalışanlar gerekse veliler ve öğrenciler açısından faydalı bir tercih olur. Çünkü en nihayetinde her okul yöneticisi aynı zamanda insan kaynağının yöneticisidir.

Eğitim lideri, her aşamada, insan olduğunu ve işinin temelinde insanın bulunduğunu unutmamalıdır ki bunu Warren Bennis, “Bir Lider Olabilmek” adlı kitabında lider olma sürecini tanımlarken, “iyi bir insan olma sürecinden farklı değildir” şeklinde ifade etmiştir (Bennis, 1999, s. 4). Bu yüzden lider kişi şüphesiz ki bir yandan zaafalarını ve egolarını kontrol altında tutarken bir yandan da etkili ve etkin olabilmeyi başarabilen kişidir. Liderlikte kişiliği ön plana çıkaran Bursalıoğlu (2004) ve Bennis (1999)’in ortak tanımlarına göre, liderler, güçlü ve zayıf yönlerinden güçlü yönlerini öne çıkarıp zayıf olanları telafi etmesini bilen kişilerdir. Ayrıca bu kimseler neyi, niye istediklerini ve bu konularda başkalarının destek ve işbirliğini sağlamak için onlarla nasıl iletişim kurmaları gerektiğini de bilirler. Liderler genellikle kendine güvenen, daha az kişisel davranan, çabuk fikir üreten, eyleme geçen, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı olan kişilerdir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, s. 276).

Liderlik Kavramı

Alkın ve Ünsar (2007) liderliğin bir süreç, liderin ise bu süreçte insanları etkileyen, yönetsel otoriteye sahip birey olduğunu belirtmiştir. Lider, elindeki gücü kullanabilme kapasitesine bağlı olarak çevresini etkileyen kişidir. Bir grup içerisinde gelmekle beraber lider, aynı zamanda birçok bakımdan gruptan sapan ve grup normlarının uygulanmasında serbest davranan bir grup üyesidir (Bursalıoğlu, 2012, s. 205). Lider, gerektiğinde aldığı zor kararların ve sonuçların ardında durmasını bilir. Temel yaklaşım olarak; çevresinde bulunan bireyleri, hitabet gücü, sahip olduğu bilgi ve vizyonu ile etkileyip, sürükleyen bir yapıya sahiptir. Etkileme ve harekete geçirme, literatürde yer alan, liderlik tanımlamalarında dikkat çeken unsurlardır. Her liderin etkileme

ve harekete geçirme tarzı birbirinden farklı olsa da (Demir, 2008) bir lider başkalarına bir şeyi yaptırmak istediğinde, öncelikle insanların içinde, verilen işi yapma özlemi uyandırır (Cemalcılar ve diğ., 1985, s. 116; akt., Bakan, 2009, s. 140).

Liderlik, insanların var oluşundan itibaren birlikte yaşadıkları tüm zaman ve mekanlarda var olmuş (Bakan, 2008), insanlık tarihi kadar eski bir kavram olmakla birlikte sanayi devriminden sonra önem kazanmıştır (Bulut ve Uygun, 2010). Son çeyrek yüzyılda ise eğitimde liderlik, etkililik, kalite ve rekabet gibi kavramlarla beraber gündeme gelmeye başlamıştır (Cemaloğlu, 2007, s. 74). Yönetim ve liderlik tarihi uzak geçmişe dayansa da bu alanda yapılmış çalışmalar ancak 21. yüzyılda gerçekleşmiştir (Alkın ve Ünsar, 2007, s. 76).

Liderlik, ortak amaçlar etrafında toplanmış bir grubun varlığında anlamlıdır (Bakan, 2008). Bu yüzden liderin yeni bir yola çıkarken birlikte hareket edebileceği bir ekibe sahip olması şarttır; fakat bu durum her zaman mümkün olmayabilir. Webster bunu, “öyle bir mücadeleye atıldım ki, ne önümden giden var, ne de ardımdan gelen!” sözleriyle ifade etmiştir (Kennedy, 2009, s. 48). Liderliğin etkileme süreci olduğuna (Bakan, 2008) vurgu yapanlardan Bennis (1999) ise bu süreci şöyle açıklamıştır: “hiçbir lider, yola lider olmak için çıkmaz. İnsanlar kendi hayatlarını yaşamak ve kendilerini tam anlamıyla ifade etmek için yola çıkarlar. Bu ifade başkaları için de değer kazandığında lider olurlar.” (Bennis, 1999, s. 124).

Liderlik ile ilgili okullarda birçok çalışma yapılmış, bu çalışmalarda öğretmen ve yöneticilerin bakış açılarına göre, liderin sahip olduğu liderlik özellikleri ile okuldaki personele karşı davranışsal tutumları incelenmeye çalışılmıştır (Özdayı, 1998; Gedikoğlu, Şahin ve Büyükelbaşı, 2004; Çetin ve Özcan, 2004). Özdayı (1998)'ya göre; eğitim yöneticileri toplumsal yaşamın temeli olan demokratik tutum ve anlayışa sahip bireylerdir. Yöneticiler, fikirlere saygılı olunması gerektiğini, hoşgörünün karşılıklı saygı ve anlayış olduğunu, hoşgörülü toplumda demokrasinin daha da benimseneceğini ve hoşgörünün kişilerde işleri kolaylaştırma anlayışı kazandırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmalara göre yöneticiler, sorunların demokratik yollarla çözülmesi ve liderlerin seçimle belirlenmesinin gerekli olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Liderlerin seçimi ve özellikle yetiştirilmeleri sürecine ilişkin olarak, Çetin (2008), çalışmasında, okul liderlerinin yetiştirilmesinde bazı teorik problemlerin de olduğunu ileri sürmüştür. Bu konuda Ünsar (2007) “ilerlemek isteyen örgütler yatırımlarını liderlere yapmalıdırlar” demiştir.

Liderin demokratik, hoşgörülü ve anlayışlı olmasının yanı sıra, Beare, Caldwell ve Millikan (1989) ve Bennis ile Nanus (1985)'un (akt. Bush, 2003, s. 6) çalışmaları sonucunda liderlikle ilgili ortaya çıkan genellemelerin büyük kısmının vizyon ile ilgili olduğu görülmektedir. Bunlar;

- *Liderler, kendi örgütleri ile ilgili bir vizyona sahiptir.*
- *Vizyon, çalışanlar arasında bağlılığı güvenceye alacak şekilde ifade edilmelidir.*
- *Vizyonun iletimi anlam iletimini gerektirmektedir.*
- *Liderliğin başarılı olması kurumsallaşan vizyona bağlıdır.*

Liderin vizyon sahibi olması, alan yazında yer alan liderlik ile ilgili yapılan çalışmalarda, önemli liderlik özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkmakla beraber, bir liderlik türü olan vizyoner liderlik üzerine Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009)'nun çalışmasına göre; öğretmen görüşleri değerlendirilmiş ve okul müdürlerinin sahip olduğu vizyoner liderlik düzeyini en fazla; kültürel liderlik düzeyini ya da rollerini ise en az derecede yerine getirdikleri görülmüştür. Sabancı (2007)'nin çalışmasında ise, okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündükleri belirtiliyorken, müdür yardımcılara göre bu düzeyin orta, öğretmenlere göre ise düşük olduğunu gösteren farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Uzunçarşılı ve Özdayı (1997) yaratıcılığın da, liderde bulunması gereken özelliklerden biri olduğunun altını çizerek, liderin aynı zamanda yaratıcı olması gerektiğini, örgüt başarısının yöneticinin yaratıcı bir lider olmasıyla bağlantılı olduğunu ve baskıcı/hiyerarşi ile donatılmış bir örgüt ortamının, çalışanların yaratıcılıklarını engelleyen bir faktör olacağını söylemişlerdir. Manipülasyon ve yıldırma politikalarıyla yönetme anlayışı yönetim biliminin en zayıf alanını temsil etmektedir (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004, s. 440). Bir liderin görevi, iyi aktarılan, esin sağlayan bir vizyon, yetki dağıtan yapılar ve iyi bir kişisel örnek olma aracılığıyla motivasyonu artırmaktır. Son tahlilde, işi yapan lider değil, insanlardır (Kotter, 2007, s. 207).

Literatürde yer alan liderlik tanımlarını göz önünde bulundurduğumuzda, etkili liderlerde bulunması gereken özellikler arasında; vizyon sahibi olma, heyecanlı olma, demokratik ve aynı zamanda hoşgörülü olma, örnek bir birey olma, güvenen ve güvenilir olma, çevresine pozitif enerji vererek onları harekete geçirme ve ikna

etme kabiliyetine sahip olma, insanlarla rahat ve sağlıklı iletişim kurabilme olduğu söylenebilir. Etkili liderlik, örgütün sürekli gelişmesi ve ilerlemesinin temelidir. Eğitim liderinin eğitimde üstünlük ve eşitlik sağlama çabalarına odaklanmasını gerektirir. Araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları etkili liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Buluç, 2009, s. 9).

Literatür çalışmalarında, liderlik ve etkili liderlik ile ilgili çerçevesi net bir şekilde belirlenmiş bireysel özellikler ya da liderlik durumları belirtilmemiş, her araştırmacı farklı yönden bakıp kavrama açıklık getirmeye çalışmıştır. Buna bağlı olarak, okullarda öğretmenler, okul müdürlerinin liderlik niteliklerini değerlendirdikleri zaman, bakış açılarına göre şekillenen farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin gerek farklı bireysel özellikleri ve değerleri gerekse de sosyal ortamın değişkenliği nedeniyle aralarında ortak bir görüşün ortaya çıkması mümkün olmamaktadır. Fakat çalışma şekli bakımından benzer koşullara sahip ya da bireysel özellikler olarak yakın gruplarda yer alan öğretmenlerin görüşlerinde benzerlik olduğu söylenebilir. Bu çalışmada bağımsız anaokullarında görev yapan okul müdürlerinin, liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin ve liderlik davranışlarının eğitim düzeyi ve istihdam türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğretmen görüşlerine göre belirlemek amaçlanmıştır.

Problem

“Anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu problem doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri, öğretmenlerin eğitim düzeylerine ve istihdam türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim ve anaokulu müdürleri arasında heyecanlı olma, iletişim kurabilme, vizyon sahibi olma, güvenilir olma ve güvenme, örnek olma, demokratik ve hoşgörülü olma ve pozitif olma boyutlarında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Yöntem

Bağımsız anaokullarında görev yapan okul müdürlerinin, liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin ve liderlik davranışlarının eğitim düzeyi ve istihdam türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeye dönük bu çalışma, tarama modelinde bir araştırma olup çalışmada var olan durum yansıtılmaya çalışılmıştır.

Araştırma evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin en fazla sayıda bağımsız anaokuluna sahip Küçükçekmece ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin tümü örneklem grubuna alınmıştır. İlköğretim okullarından ise, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen okullarda çalışma yapılmıştır. Okulların belirlenmesinde Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü verileri kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, bağımsız anaokullarında görev yapan 29 yönetici, 129 öğretmen olmak üzere toplam 158 kişi; ilköğretim okulları anasınıfında görev yapan 32 okul öncesi öğretmeni, 23 yönetici olmak üzere toplam 55 kişi; anasınıfına ve okul öncesi öğretmen normuna sahip kız teknik ve meslek lisesinde öğretmen ve yönetici olarak görev yapan 8 kişi ile birlikte toplam 221 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada, örneklemin yaklaşık %86'sına ulaşılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

Özellikler	n	f (%)	Özellikler	n	f (%)
Cinsiyet			İstihdam Şekli		
Kadın	184	83,3	Sözleşmeli	41	18,6
Erkek	37	16,7	Kadrolu	131	59,3
Yaş			Ücretli	49	22,2
20-29	139	62,9	Kıdem Yılı		
30-39	58	26,2	1-10	178	71,5
40-49	11	5,0	11-20	30	24,9
50-59	13	5,9	21-30	8	3,6
Eğitim Düzeyi			31 ve üzeri	5	71,5
Lise	1	,5	Görev Yapılan		
Ön Lisans	41	18,6	Kurum Tipi		
Lisans	166	75,1	Anaokulu	158	71,5
Yüksek Lisans	13	5,9	İlköğretim Okulu-		
Görev Unvanı			Anasınıfı	55	24,9
Öğretmen	165	74,7	Meslek Lisesi	8	3,6
Müdür Yardımcısı	33	14,9			
Müdür	23	10,4	Toplam	221	

Veri Toplama Aracı: Araştırmanın veri toplama aracı olarak, Turan ve Ebiçioğlu (2002) tarafından geliştirilen ve daha sonra Turan (2010) tarafından revize edilen “*Etkili Liderlerin Nitelikleri Ölçeği [ELNÖ-R]*” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde alan taraması sonucunda etkili liderlerin özelliklerine ilişkin araçlar incelenerek 68 soru maddesi hazırlanmış ve yapılan pilot çalışmaların sonucunda “Etkili Liderlerin Nitelikleri” konusunda 7 boyutta olmak üzere 40 maddeden oluşturulan bir ölçek geliştirilmiştir. Ankette yer alan liderlik boyutları şunlardır: *Heyecanlı Olmak [HO]*, *İletişim Kurabilmek [İK]*, *Vizyon Sahibi Olmak [VS]*, *Güvenilir Olmak ve Güvenmek [GO]*, *Örnek Olmak [ÖO]*, *Demokratik ve Hoşgörülü Olmak [DH]*, *Pozitif Olmak [PO]*. Her bir sorunun karşısında davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli seçenek verilmiş, bu seçenekler, davranışın gösterilme derecesinin sıklığı “daima-asla” (1-5) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçek maddeleri üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda bütün madde ağırlıklarının 0.50 ve üstünde olduğu gözlenmiş olup aracın Cronbach alpha iç geçerlilik değeri 0.98 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi: Araştırmada veriler, örneklem grubundaki okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlere, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, örneklem için belirlenen okullarda bizzat araştırmacı tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada istatistiksel çözümlenmelere geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik dağılımını incelemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, *ELNÖ-R* ölçeği ve alt boyutlar bazında normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Buna göre, verilerin hiçbir alt grupta normal dağılım göstermediği tespit edilmiş, bu nedenle çalışmanın tüm alt amaçlarını test etmede parametrik olmayan istatistiksel çözümlenmeler kullanılmıştır. Bu bağlamda, etkili liderlik ölçeğinden alınan puanların; eğitim düzeyi ve istihdam türü değişkenlerine göre incelenmesi Kruskal Wallis Testi ile yapılmıştır. Etkili liderlik ölçeği alt boyutları olan; heyecanlı olmak, iletişim kurabilmek, vizyon sahibi olmak, güvenilir olmak ve güvenmek, örnek olmak, demokratik ve hoşgörülü olmak, pozitif olmak boyutlarından alınan puanların öğretmen görüşleri ile müdür ve müdür yardımcıları görüşleri arasındaki farklar için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, “Heyacanlı Olmak”, “İletişim Kurabilmek”, “Vizyon Sahibi Olmak”, “Güvenilir Olmak ve Güvenmek”, “Örnek Olmak”, “Demokratik ve Hoşgörülü Olmak” ve “Pozitif Olmak” şeklinde dördü alt boyut altında incelenmiştir. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma dereceleri, öğretmenlerin eğitim düzeyleri değişkeni açısından, 7 alt boyut altında incelenmiştir. Tablo 2’de, anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma dereceleri ile öğretmenlerin eğitim düzeyi arasında, bu alt boyutlara göre yapılmış olan Kruskal Wallis testinin analiz sonuçları verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, etkili liderlik özelliklerinden heyecanlı olmak [$\chi^2(3)=14.381, p<.05$], iletişim kurmak [$\chi^2(3)=19.021, p<.05$], vizyon sahibi olmak [$\chi^2(3)=14.600, p<.05$], güvenilir olmak ve güven duymak [$\chi^2(3)=17.198, p<.05$], örnek olmak [$\chi^2(3)=13.578, p<.05$], demokratik ve hoşgörülü olmak [$\chi^2(3)=13.051, p<.05$] ve pozitif olmak [$\chi^2(3)=9.064, p<.05$] alt boyutlarında eğitim düzeyleri farklı olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinde ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney-U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, son eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenler, tüm alt boyutlarda, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre, okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine daha düşük düzeyde sahip olduğunu düşünmektedirler. Bir başka ifadeyle, lisans mezunu öğretmenler, ön lisans mezunu öğretmenlere göre, okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını belirttikleri söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak, öğretmenlerin istihdam türlerine göre de görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri, görüşleri alınan öğretmenlerin istihdam türü değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis analiz sonuçları da Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2
Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi			Lise		Ön Lisans		Lisans		Yüksek Lisans		sd
	χ^2	<i>p</i>	n	Sıra Ort.	n	Sıra Ort.	n	Sıra Ort.	n	Sıra Ort.	
Etkili Liderlik Alt Boyutu											
Heyecanlı Olmak	14.381	.002	1	21,00	34	46,16	90	71,95	4	79,75	3
İletişim Kurabilmek	19.021	.000	1	86,50	34	41,54	90	73,06	4	77,75	3
Vizyon Sahibi Olmak	14.600	.002	1	89,50	34	44,46	90	72,12	4	73,38	3
Güvenilir Olmak ve Güvenmek	17.198	.001	1	88,00	34	42,72	90	73,11	4	66,25	3
Örnek Olmak	13.578	.005	1	67,00	34	45,26	90	72,21	4	70,00	3
Demokratik ve Hoşgörülü Olmak	13.051	.005	1	43,50	34	45,82	90	72,23	4	70,75	3
Pozitif Olmak	9.064	.028	1	48,00	34	49,07	90	70,99	4	69,75	3

Tablo 3
Öğretmenlerin İstihdam Türlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

İstihdam Türü			Sözleşmeli		Kadrolu		Ücretli		sd
	χ^2	<i>p</i>	n	Sıra Ort.	n	Sıra Ort.	N	Sıra Ort.	
Etkili Liderlik Alt Boyutu									
Heyecanlı Olmak	19.594	.000	33	67,27	56	78,11	40	44,76	2
İletişim Kurabilmek	19.781	.000	33	70,72	56	76,73	40	43,85	2
Vizyon Sahibi Olmak	15.971	.000	33	67,50	56	76,75	40	46,68	2
Güvenilir Olmak ve Güvenmek	15.829	.000	33	69,62	56	75,76	40	46,11	2
Örnek Olmak	17.189	.000	33	69,84	56	76,06	40	45,51	2
Demokratik ve Hoşgörülü Olmak	12.455	.002	33	66,87	56	75,54	40	48,68	2
Pozitif Olmak	19.544	.006	33	69,25	56	73,01	40	50,26	2

Anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma derecelerine göre farklı istihdam türlerine sahip öğretmenlerden aldıkları puanlar Tablo 3'te verilmiştir. Analiz sonuçları, anaokulu müdürlerinin etkili liderlik alt boyutları konusunda farklı istihdam türlerine sahip öğretmenler arasında görüş farklılığı yaşandığını göstermektedir. Gözlenen bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney-U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenler arasından ücretli olarak istihdam edilen öğretmenlerin, sözleşmeli ve kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenlere göre, okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerinden heyecanlı olmak [$\chi^2(2)=19.594$, $p<.05$], iletişim kurabilmek [$\chi^2(2)=19.781$, $p<.05$], vizyon sahibi olmak [$\chi^2(2)=15.971$, $p<.05$], güvenilir olmak ve güven duymak [$\chi^2(2)=15.829$, $p<.05$], örnek olmak [$\chi^2(2)=17.189$, $p<.05$], demokratik ve hoşgörülü olmak [$\chi^2(2)=12.455$, $p<.05$] ve pozitif olmak [$\chi^2(2)=19.544$, $p<.05$] alt boyutlarına daha düşük düzeyde sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, tüm alt boyutlarda ücretli öğretmenler sözleşmeli öğretmenlere; sözleşmeli öğretmenler ise kadrolu öğretmenlere göre, okul müdürünün etkili liderlik özelliklerine daha düşük düzeyde sahip olduğunu belirtmişlerdir.

İlköğretim okulu müdürleri ile anaokulu müdürleri arasında hangi grubun etkili liderlik özelliklerine daha fazla sahip olduğunu belirlemeye yönelik olarak; ilköğretim ve anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden, kendi müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerini değerlendirmeleri için verilen ölçekte yer alan ilgili maddeleri derecelendirmeleri istenmiş ve bu doğrultuda toplanan veriler Mann Whitney-U testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır. Tablo 4'te, ilköğretim okulu müdürleri ile anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre aldıkları puanlar verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, görevini yaparken heyecan duyma konusunda, ilköğretim okulu müdürleri ile anaokulu müdürleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=1552.000$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilköğretimde görev yapan okul öncesi öğretmenleri, anaokullarında görev yapan öğretmenlere göre, müdürlerinin görevlerine karşı duydukları heyecanın daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4

İlköğretim ve Anaokulu Müdürlerinin Etkili Liderlik Özelliklerine Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Etkili Liderlik Alt Boyutu	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Heyecanlı Olmak	Anaokulu	129	77,03	9937,00	1552.000	.027
	İlköğretim	32	97,00	3104,00		
İletişim Kurabilmek	Anaokulu	129	79,69	10279,50	1894.500	.467
	İlköğretim	32	86,30	2761,50		
Vizyon Sahibi Olmak	Anaokulu	129	79,27	10226,00	1841.000	.339
	İlköğretim	32	87,97	2815,00		
Güvenilir Olmak ve Güvenmek	Anaokulu	129	80,10	10333,50	1948.50	.620
	İlköğretim	32	84,61	2707,50		
Örnek Olmak	Anaokulu	129	80,40	10371,00	1986.000	.735
	İlköğretim	32	83,44	2670,00		
Demokratik ve Hoşgörülü Olmak	Anaokulu	129	79,10	10204,50	1819.000	.296
	İlköğretim	32	88,64	2836,50		
Pozitif Olmak	Anaokulu	129	78,74	10157,50	1772.500	.210
	İlköğretim	32	90,11	2883,50		

Heyecanlı olmak alt boyutunun yanı sıra, ilköğretim okulu müdürleri ile anaokulu müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin, anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, Tablo 4'te belirtilen diğer alt boyutların da sıra ortalamalarına bakıldığında, ilköğretim okulu müdürlerinin aldıkları puanlar, anaokulu müdürlerinin aldıkları puanlara göre daha yüksek düzeydedir. Aralarında betimsel olarak farklılık bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmada, okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri ve liderlik davranışları, görüşleri alınan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve istihdam türlerine göre incelenmiştir. Anaokulu müdürlerinin liderlik nitelikleri farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmenler tarafından değerlendirilmiş ve lisans mezunu olan öğretmenlerin, ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını belirttikleri görülmüştür. Ön lisans mezunu öğretmenler, okullarda ancak ücretli öğretmen olarak istihdam edilebilmektedir. Kadrolu olarak görev yapan öğretmenler ise, devlet memurları kanununa tabi oldukları için belirli haklara sahiptirler. Ücretli olarak çalışan öğretmenin çalışma performansı beğenilmediği takdirde müdür tarafından çalışmasının sonlandırılması üzerine karar verilebilmesine karşın kadrolu öğretmenler için böyle bir durum söz konusu değildir. Bu yüzden çalışma saatleri dışında da, okulla ilgili işlerde verilen görevlerde ağırlıklı olarak ücretli öğretmenlerin tercih edildiği söylenebilir. Bu durum okul müdürünün demokratik ve anlayışlı bir davranışa sahip olup olmamasına bağlıdır. Böylelikle anaokullarında görev yapan ön lisans mezunu ücretli öğretmenler, kadrolu öğretmenler ile aralarında ayırım olduğunu düşünmekte ve müdürlerini demokratik bulmayıp ideal birer örnek olarak görmemektedirler. Bursalıoğlu (2012) da etkili liderlik davranışlarını “yapıyı kurma ve anlayış gösterme” boyutları üzerine kurmuştur. Anlayış boyutu, arkadaşlık, güvenme, saygı ve içtenliği kapsamaktadır. Müdür-ücretli öğretmen diyalogunda demokratik, hoşgörü, anlayış ve içtenlik konularında bazı sıkıntıların olduğu dolayısıyla anaokulu müdürlerinin sahip olduğu etkili liderlik özelliklerinin bu boyutunda kendilerini geliştirmeye çalışmaları gerektiği söylenebilir.

İlköğretimdeki anasınıflarında çalışan öğretmenler, ilköğretimdeki diğer kademelerin birbirine daha yakın, okul öncesi öğrencilerinin ise yaşlarının küçük olmasından ve zarar görmelerini engellemek düşüncesiyle anasınıflarının diğer üst sınıflara ve dolayısıyla idareye daha uzak bir konumda yer almasının bir sonucu olarak mesai saatlerinde müdürlerini sık sık görmemektedirler. İlköğretimdeki müdürler, ilgi ve enerjilerini üst kademelere daha fazla vermelerinden dolayı anasınıflı öğrencilerini ya da öğretmenlerini yoracak etkinlikler talep etmemektedirler. Bu yüzden öğretmenler de müdürlerinin kendilerine karşı hoşgörülü olduğunu ve pozitif davrandığını düşünmektedirler.

Okul öncesi eğitimde, çocuğun gelişimini tamamlaması için ona zaman tanımak ve gerek çocukları gerek öğretme işini sevmek önemlidir. Okul öncesi eğitimde akademik açıdan bir başarı beklentisi ya da başarısızlık kaygısı olmamasından dolayı ilköğretim okulu müdürleri bu konuda rahattırlar ve okul öncesi öğretmenlerine karşı daha nazik ve hoşgörülü olabilmektedirler. Oysa ki anaokullarında durum farklıdır. Anaokullarında öğretmen ve müdür neredeyse tüm gün birlikte çalışır. İlköğretim okullarına kıyasla çok daha küçük bir binada görev yaptıklarından dolayı sürekli iletişim halindedirler. Başka bir konu da, anaokulları arasındaki rekabettir. Bölgede bulunan anaokulu sayısı fazla ise okul müdürleri farklı olabilmek ve öğrenci kayıtlarını arttırmak adına velileri hedef almakta, bunun için de yaptıkları etkinliklerle çevresinden takdir toplama ve ön plana çıkma çabalarına girmektedirler. Okul öncesi eğitimi geliştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla yapılan çalışmalar hiç şüphesiz takdire şayandır fakat bahsedilen durum bundan farklı olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin dinlenmelerine müsaade etmeden sürekli bir koşuşturmaca içinde bulunmalarına neden olmaktadır. Okul öncesi eğitimde amaç ve ilkelere bakıldığı zaman, bu abartılı programların yapılmasına yönelik hiçbir ibare bulunmamaktadır. Aksine çocuğa verilecek herşeyin hazır olduğunda öğretilmesi gerekir. Onun birşeyi öğrenirken ya da yaparken öncelikle istekli olması ve o işi yaparken zevk alması gelişimi için önemlidir. Bu yüzden çocuğun gelişimi ve eğitimi dışında kurumların reklamları amacıyla çocukları kullanmaya çalışmaları, gizli bir amaç olmaktan çıkmalıdır. Çocukların gelecekteki öğretim kademelerinde başarı ve derece adına yeterince yarış yaptırılacakları ve yaftalanacakları göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi öğrencisinin

bu kademedeki eğitim ve öğrenim hayatını daha fazla sevgi ve huzur ortamında geçirmesinin daha fazla tercih edilmesi gerektiği söylenebilir.

Anaokulları ve ilköğretim okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin zümre toplantılarında biraraya gelmelerinin yanı sıra anaokulları ile bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okulları müdürlerinin de biraraya geldikleri zamanlarda, okul öncesi eğitim, eğitim-öğretim yılı kapsamında yapılacak çalışmalar, öğretmenlerin üzerine düşen görevler gibi konuların üzerinde daha fazla durmaları, bu konularda görüşmeleri, tartışmaları ve ortak bir yol haritası belirlemeye, birlikte yeni projeler geliştirmeye çalışmaları sağlanabilir. Bu iki eğitim kademesinin müdürleri arasında mesleki ve kişisel gelişim konusunda da eğitim ve paylaşımlar yapmak üzere gerekli ortamlar oluşturulabilir.

Araştırmanın bulgularından biri de, ücretli olarak istihdam edilen öğretmenlerin, kadrolu ve sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenlere göre anaokulu müdürlerinin liderlik niteliklerine sahip olma derecelerinin daha düşük düzeyde olduğunu belirtmeleridir. Daha önceden, anaokullarında usta öğretici olarak görev yapan öğretmenler, usta öğretici istihdam türünün kaldırılmasından sonra ücretli öğretmen olarak çalışmaya devam etmişlerdir. Bu durum en fazla onların maddi açıdan olumsuz etkilenmelerine neden olmuş, ücretli öğretmen olarak çalışma saatlerinin karşılığını alamadıkları için, aynı ücreti alıp çalışma saatleri daha az olan ilköğretim okullarını tercih etmeye başlamışlardır. Bunun dışında, elde edilen bulgunun nedenleri arasında, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin okul içinde ücretli öğretmenlere karşı geliştirdikleri tutum ve yaklaşımları gösterilebilir. Diğer öğretmenler okulda daha angarya ya da oyalayıcı olarak gördükleri işlerin ücretli öğretmenler tarafından yapılması gerektiğini düşünebilir ve bunun sonucunda ücretli öğretmenler, hem çalışma arkadaşlarına hem de okul müdürlerine karşı olumsuz düşünceler besleyebilirler. Kadrolu öğretmenler de okul müdürlerinin liderlik niteliklerine sahip olma düzeylerinin, sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonrasında sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenler de kadroya geçmişlerdir.

Okulundaki öğretmenleri istihdam türüne göre hiyerarşik bir sıraya koyan müdür, bu sırayı dikkate alarak davranışlarını düzenliyorsa, liderlik niteliklerinde yer alan boyutların büyük bir kısmında kadrolu öğretmenlere gösterdiği hoşgörüyü ve demokratik davranışları, pozitifliği ücretli olarak istihdam edilen öğretmenlere karşı göstermediği, onlara güven vermediği an, bu öğretmenlerin müdürlerini değerlendirme perspektifi farklı olacaktır. Halbuki okullarda, öğretmenin istihdam biçimi gözetilmeksizin okul müdürleri ile öğretmenler arasında güvene ve işbirliğine dayalı pozitif bir ortam oluşturulabilse, bahsedilen tüm olumsuzlukların ortadan kalkması daha kolay olabilir.

Kaynaklar

- Alkın, C. & Ünsar, S. (2007). Liderlik özellikleri ve davranışlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 75-94.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (14), 13-40.
- Bakan, İ. (2009). Liderlik tarzları ile örgüt kültürü türleri arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması. *TİSK Akademi*, 4 (7), 138-172.
- Bennis, W. (1999). *Bir lider olabilmek*. İstanbul: Sistem.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bulut, Y. & Uygun, S.V. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 29-47.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. 3rd Ed. London: Sage Publications.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 73-114.
- Çetin, M. & Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*, 20, 21-38.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 74-84.
- Demir, N. (2008). Liderlik tarzının örgütsel adalet ile ilişkisi ve lidere olan güvenin bu ilişkideki rolü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(30), 195-205.
- Gedikoğlu, T.; Şahin, S. & Büyükelbaşı, Ö. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*, 19, 73-84.
- İnce, M., Bedük, A. & Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 423-446.

- Kennedy, J. F. (2009). *Cesaret ve fazilet mücadelesi*. İstanbul: Hayat.
- Kotter, J. P. (2007). *Matsushita liderliği*. İstanbul: Sistem.
- Özdayı, N. (1998). Eğitim yöneticilerinin demokrasi ve hoşgörü tutumları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 221-235.
- Sabancı, A. (2007). Liderlik ve liderlik davranışı üzerine yapılan bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 1-18.
- Tahaoglu, F. & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okul müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 274-298.
- Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2007). Mesleki sürecin bazı boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 161-174.
- Turan, S. & Ebiçioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (31), 444-458.
- Uzunçarşılı, Ü. & Özdayı, N. (1997). Okul yöneticilerinin yaratıcılık ile liderlik özelliklerinin araştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*, 9, 359-367.
- Ünsar, S. (2007). Liderlik ve liderlik davranışı üzerine yapılan bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 1-18.
- Devlet Kitapları Müdürlüğü (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*, Ankara.

İletişim:

Özge Karaevli

Gelincik Anaokulu

Küçükçekmece, İstanbul, Türkiye

e-posta: ozgeuskup@hotmail.com

Challenges of Head Teachers as Instructional Leaders: A Ghanaian Perspective

FRANCIS GODWYLL

Ohio University

WILLIAM LARSON

Ohio University

DOREEN AHWIRENG

Ohio University

Özet: Bu çalışmanın amacı, Gana eğitim sisteminin, eğitimde mükemmellik arayışın önündeki engelleri belirlemektir. Bir başka ifade ile Gana okul müdürlerinin mesleki gelişimi ve bu süreçte karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi için öneriler geliştirmektir. Gana’da okul müdürlerinin öğrenme, öğretme ve öğrenci başarısındaki etkisi çok düşüktür. Gana’da okul yöneticileri, günlük rutin işlerde zamanlarının büyük bir kısmı harcamaktadırlar. Gana’da müdürlerin mesleki gelişimi ve eğitimi eğitim bakanlığı veya il milli eğitim müdürlükleri tarafından merkezi olarak hazırlanıp yürütölmektedir. Merkezden yürütölen hizmet içi eğitim çalışmaları oldukça yetersiz ve çoğu zamanda düzensiz, rastgele yapılmaktadır (Anamuah-Mensah, 2006). Ayrıca okul müdürlerinin atanmasında prosedürler ve atamalarında da yalnızca kıdemin esas alınması okul müdürlerinin etkililiğini düşören en önemli sebeplerin başında gelmektedir. Bu bakımdan mesleki bilgi temelleri zayıf olan okul yöneticilerinin etkililiği de zayıf kalmaktadır (Godwyll 2008; Oduro, 2003). Bu çalışmada, il veya eğitim bakanlığı tarafından düzenlenen mesleki gelişim eğitimleri yerine okul temelli mesleki gelişimin esas alınması önerilmektedir. Bu çalışmanın sonucunda; okul merkezli mesleki gelişim, profesyonel öğrenme toplulukları anlayışı esas alınarak okul yöneticilerinin kapasitelerinin geliştirilmesinin öğrenci başarısı için daha yararlı olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim liderliği, mesleki gelişim, mesleki öğrenme toplumu, okul temelli mesleki gelişim.

Abstract: This paper identifies a limitation in the Ghanaian educational system, which is respected for its pursuit of excellence. Recommendations are offered for the remediation of the shortcoming that reflects an inadequacy in the professional development that is provided for the country's head teachers. The significance of the shortcoming is that it influences instruction, learning, and student achievement in the country's schools. Professional development for the head teachers has typically been organized by the Ghana Education Service, the operational office of the country's Ministry of Education. The nationally-based endeavor tends to be delivered in a limited manner, which contributes to the unsystematic and ineffective development of the head teachers (Anamuah-Mensah, 2006). To make matters worse, the procedures, which are used to appoint and train the head teachers, are respectively seniority-based and ineffective. The outcome is head teachers, who are without the knowledge-base and skill-set that are needed to provide relevant instructional leadership and management (Godwyll 2008; Oduro, 2003). A proposal is offered to implement school-based, as opposed to the current district and regional-based, professional development. The school-based approach would be framed based upon the tenets of a professional learning community, with an ultimate objective of improving the capacity of the head teachers to provide leadership for student achievement (Bell & Stevenson, 2006; Hoyle, 1986).

Keywords: Instructional leadership, professional development, professional learning community, school-based.

This is a conceptually based paper regarding education in Ghana. The paper is focused, in general, upon the administration of Ghanaian schools, which are typically led by head teachers. More specifically, attention is given in the paper to the work of the head teachers and the nature of their preparation for the work, particularly as it pertains to instructional leadership and management. In order to address this objective and to provide the reader with an introduction to the study, a short historical review of education in Ghana from 1592 is provided. Education from the time that Ghana gained its independence in 1957 is described in more detail, with a description of the role of the Ministry of Education and the Ghana Education Service including their relevance to the work of head teachers. A shortcoming in the Ghanaian education system is described. The shortcoming pertains to the insufficient training of head teachers and its ramifications on instruction and learning. The problem statement, research question, and the significance of the study, which particularly pertain to the need for enhancement of the professional development of the Ghanaian head teachers and their provision of leadership and

management, are then presented. A discussion of proposed ways in which the needed professional development might be pursued is included. The paper ends with a proposal of related studies that might be conducted in the future in order to pursue a broader and deeper understanding of the preparation of head teachers and its relation to instruction and learning.

Overview

Formal education in what is now Ghana began in 1592 in the castles along the Gold Coast, with the arrival of European merchants (McWilliam & Kwamena-Poh, 1978). The goal of these merchants was to use education to produce clerks, who were capable of assisting in trading activities and who also could help with the introduction of Christianity to the indigenous population of the region (Graham, 1971; McWilliam & Kwamena-Poh, 1978). While the merchants may have been served by the objectives, they construct had been narrowly constructed and had failed to address the socio-economic aspirations of the clerks. Their needs were served more effectively when successive merchants, particularly the British who colonized the Gold Coast, diversified the curriculum. These efforts led to the declaration of the Educational Ordinances of 1852, 1887, and Guggisberg's 16 Principles of Education (McWilliam & Kwamena-Poh, 1978).

Current System

Ghana gained independence in 1957, which led to multiple changes in its education system. The structure of the current educational system consists of (a) two years of pre-school education, for children who are four to six years of age; (b) six years of primary education for children who are six to twelve years of age; (c) three years of junior high school education for children who are twelve to fifteen years of age; and (d) three years of senior high school and tertiary education. The latter consists of four years of university education or two to three years at a polytechnic and teacher training college. Several specialized institutions in nursing and agriculture also exist (Report of the President's Committee on Review of Education Reforms in Ghana, 2002).

Changes Leading to the Current System

Some of the major changes in the educational system, leading up to the current system, seem pertinent to the focus of this paper. The governments, which have existed since the time of independence, have intensified the struggle for an effective education for Ghanaian children. For example, the government in place in 1972, which was under the military regime of Colonel I. K. Acheampong, mandated that a committee would be led by Professor N. K. Dzobo of the Faculty of Education, University of Cape Coast, in order to review the structure and content of Ghanaian education with the intent of making recommendations for improvements (McWilliam & Kwamena-Poh, 1978).

The report of the Dzobo committee presented in 1974 and initiated in 1975, had suggested that the structure of education should constitute:

- Kindergarten education: with a duration of eighteen to twenty-four months for children of four to six years of age;
- First cycle education: with a duration of six years of primary and three years of junior secondary school education; and
- Second cycle education: for junior secondary students, who would address two years of coursework at the senior secondary level. This coursework would be followed by two years of coursework course at the advanced level or in a teacher or a polytechnic program.

The junior secondary school system is the idea of the Dzobo committee. The system had been designed to replace the middle school system. However the replacement had not been initially successful, as the middle school system had continued alongside of the junior secondary school system, particularly in the rural areas (McWilliam & Kwamena-Poh, 1978). The junior secondary schools had been led by head teachers, who had been considered to be experienced due to their long tenures of service as teachers. Unfortunately, their experience had not been complemented with relevant professional development regarding effective ways to provide leadership and management for the schools (McWilliam & Kwamena-Poh, 1978). The implementation of the Dzobo report suffered other setbacks, as a result of the shortage of teachers and textbooks, coupled with a poor infrastructure.

The Provisional National Defense Council government, under the leadership of Flight Lieutenant J. J. Rawlings, gained control of Ghana in the early 1980s. Rawlings decided to address the anomalies

of the educational system with financial support from the World Bank, an initiative which led to the Educational Reform of 1987. The reform replaced the remaining middle schools in the country with junior secondary schools and introduced the Basic Education Certificate Examination, as a requirement for entrance into senior secondary schools. While the Provisional National Defense Council government had been determined to make positive changes in the educational system, the head teachers of the junior secondary schools remained unprepared, as they had been during the implementation of Dzobo's report. The head teachers, not only were untrained, but they experienced limited opportunities to obtain training to improve their leadership and management skills.

Improvement to the management of the junior secondary schools was emphasized in the 1992 Constitution, which introduced the Free Compulsory Universal Basic Education Act (Ghana Education Service, 2001). The importance of school management was recognized in the act, as it required head teachers to receive training in school management (Ghana Education Service, 2001) in order to perform their tasks more effectively. The act also mandated that the work of the head teachers be augmented by the stakeholders of the individual schools, who were expected to contribute to school policy formulation and implementation (Ghana Education Service, 2001).

Ministry of Education and Ghana Education Service

The Ministry of Education currently is responsible for the provision of education in Ghana. The ministry exercises financial control and formulates national educational policies. The ministry, however, directs that the policies be implemented by its agencies, one of which is the Ghana Education Service. It is responsible for implementing all pre-university educational policies formulated by the ministry. The Ghana Education Service has offices in the various municipalities and regions of the country. The offices are headed by directors of education, through whom the service attempts to ensure that the schools are operated effectively. The schools can be categorized as being public and private schools. Some of the public schools are solely established and managed by the government, while others are the function of religious organizations and in individuals in some cases.

The expected work of head teachers had been formulated by the Ministry of Education and the Ghana Education Service in 1995 through the introduction and implementation of a handbook (Oduro, 2003). A purpose of the handbook had been to define and support the work of the head teachers. However, the implementation of the hand book had not met the objective of equipping the head teachers with the knowledge, skills and attitudes required for their job. While management efficiency of the schools had been emphasized with the Free Compulsory Universal Basic Education Act of 1992, the literature suggests that preparation of the head teachers is still one of the problematic areas in educational development of the country (Bush & Oduro, 2006; Oduro, 2003; Report of the President's Committee on the Review of Education Reforms in Ghana, 2002).

Head Teachers in Ghana

The purpose of this section is to describe the preparation, basis of appointments of teachers to head teachers, the responsibilities, and the implications on instruction and learning of the shortcomings of the preparation of the head teachers. An attempt is made to create a rationale for the premise that the head teachers have not received adequate training to address their responsibilities.

Preparation and Appointment of Head Teachers

Teachers in Ghana traditionally are expected to obtain the senior superintendent rank in the Ghana Education Service before they are appointed as head teachers. At the senior superintendent rank, the teachers are considered to be experienced enough to manage schools. Head teachers begin their careers as teachers. Teachers are prepared during a two-year period, which includes little or no attention to leadership and management skills (Zame, Hope, Respress, 2008). Appointments to the head teacher role occur without any form of specialized preparation, other than experience as a teacher. More specifically, the appointment of head teachers is largely based upon a teacher's seniority in "rank" and "teaching experience," as opposed to pre-appointment training (Oduro, 2003 p. 310). The appointments appear to be made on the assumption that an experienced classroom teacher will make an effective head teacher (Amuzu-Kpeglo, 1990). This practice has become a norm, as the educational reforms that

have occurred in the Ghanaian educational system lack the inclusion of leadership development for aspiring head teachers (Zame, et al., 2008). This lack of professional leadership development, according to Zame, et al., (2008), results in head teachers, who possess inadequate preparation for the professional tasks and competencies which have been identified by Davis, Darling-Hammond, La Pointe & Meyers, 2005; Levine (2005), as being needed by current school leaders.

Responsibilities of the Head Teachers

The lack of leadership and managerial preparation that teachers, prior to the time that they are appointed as head teachers, is coupled with enormous responsibilities of the position. The head teachers of schools are expected to address many tasks, including the appraisal of the teachers, curriculum implementation, instructional supervision, school-community relationships, and school facilities. The head teachers are also responsible for managing financial, staff, and student matters (Ministry of Education, 1994; Ministry of Education, 2002).

The responsibilities of the head teachers are addressed with the help of assistant head teachers. Support is also expected from a school management committee, a board of governors, and a parent teacher association, which are supposed to provide the schools with needed infrastructure and equipment such as furniture. Teachers also contribute to the operation of the schools by managing the day-to-day instructional and learning environment (Ministry of Education, 1994; Ministry of Education, 2002).

Even with the assistance that is provided for the head teachers, they have enormous responsibilities. For example, Ghanaian head teachers, by definition, are expected to be instructional leaders and managers. However the expectation has to be addressed under challenging conditions. For example, head teachers often teach and supervise teaching. Attempting to be the leader and manager of a school, while at the same time trying to address a full-time teaching load, is rather common in Ghanaian schools, especially in the locations in which there are shortages of teachers. Some head teachers even have to address combined classes. The supervisory roles of head teachers involves ascertaining if the teachers are teaching and the children are learning, which necessitates considerable time and effort that

could easily conflict with teaching a classroom or a combined classroom of students. For example, the supervisory role requires witnessing the manner in which the teachers are delivering their lessons and the ways in which the children are responding to the lessons. This endeavor is coupled with an examination of the contents of the pupils' exercise books, with the intent of gleaning information that could be used to provide the teachers with specific information regarding the levels of success of the students with their lessons.

The head teachers have other duties. For example, they are expected to review and provide reactions to the lesson notes of the teachers. This vetting process ranges from performing rigorous reviews to confirming that the teacher actually has developed notes. The ideal approach, which is not always met due to all of the other duties of the head teachers, is to ascertain if the objectives of the lessons are achievable, the teaching-learning aids are relevant to the lessons, and the stated methods of presentation are suitable for the pupils. Another role of the head teachers pertains to continuous assessment, which is an educational policy of the country that is used to assess the cumulative performance of the students over the entire duration of their education (EQUIP 1, 2003). To this end, the head teachers are expected to ensure that the teachers maintain timely and accurate records of the students' progress (Ministry of Education, 1994).

Head teachers, out of necessity, are expected to work with trained and untrained teachers (Bush & Oduro, 2006; Oduro, 2003; Oduro & MacBeath, 2003). The untrained teachers are often recruited to meet the demand for teachers in rural schools. The national policy mandates the number of teachers that are required for a school. However, the number of teachers in each of the schools varies. The schools in the urban and suburban areas often have the required number of teachers. On the other hand, the schools in the rural areas are often not able to obtain the required number of teachers, which contributes the challenges facing the head teachers in these schools. The phenomenon appears to reflect the perception among teachers that an attractive social lifestyle is available in the urban and suburban areas, as compared to the limited opportunities to engage in social and cultural activities that exist in the rural regions. The limited number of teachers in the rural schools, itself, tends to contribute to less attractive working conditions. More specifically, the fewer number

of teachers in these schools can result in assignments of more than three subjects per teacher, while the teachers in the urban and suburban areas often have two subjects, usually subjects of specialization (Ministry of Education, 1994; Ministry of Education, 2002).

The expectations of the head teachers in Ghana are described by Kennedy (2002) to include the work of a child advocate, community leader, emotional leader, visionary, instructional leader, politician, strategist, and manager responsible for increased levels of achievement for all students and the equitable allocation of resources. Kennedy (2002) expresses that the work of head teachers is so overwhelming that the job postings might read, "Only God Needs to Apply."

Head Teacher and Teacher Development

One of the roles of the head teachers involves teacher development. The lack of preparation of the head teachers to provide leadership for the professional growth of the teachers and the expectations for these teachers to address the contemporary challenges of instruction and learning represents a troublesome conflict (Reiman & Sprinthall, 1993; Speck, 1998; Thies-Sprinthall, 1984). After all, teachers now require different instructional skills than those employed in the past (Chermack & van der Merwe, 2003). In addition, the traditional methods of providing professional development through short-term workshops and in-service training, which has represented the norm in Ghana, are typically limited and insufficient to prepare the teachers to address the current challenges of their work. In other words, the inefficiencies in the traditional approaches necessitate the need for improved methods of teacher development that are relevant to the demands of the contemporary classroom.

The inadequacies of the preparation of the head teachers to address teacher development appear to have resulted in the Ghana Education Service conducting onetime in-service trainings for teachers. The actions of the service seem to reflect that it does not regard the head teachers as instructional leaders and managers, capable of providing professional development for the teachers. The Ghana Education Service appears to be aware of the inadequacies of the training that has been given to the head teachers, which has rendered them incapable of addressing their responsibilities as instructional leaders (Zame, et al., 2008).

The one-time in-service trainings provided by the Ghana Education Service do not appear to have been successful. The in-services have been conducted at the district and regional, as opposed to the school, level. A few teachers are selected to partake in the one-time in-service trainings, due to the lack of funds to sponsor all of the teachers in the school. A portion of the strategy is that the selected teachers, who have participated in the in-services, will transfer the knowledge learned to the other teachers, who have not been able to partake in the trainings. However, this strategy, as it has been implemented, is not resulting in the desired objective, as the teachers who receive the training are not always able to share what they have learned with their colleagues. The lack of opportunity reflects the tight school-day schedule for teachers and the lack of financial resources to provide a per diem for the teachers to attend weekend training sessions.

The preparation of the head teachers is evidently limited and for that matter inadequate (Bush & Oduro, 2006). Even on the rare occasion that head teachers receive training, it tends to occur after, as opposed to prior to, their appointments. According to a finding of Oduro's research, the participants had complained that the training had been conducted too late and should have been provided prior to the time that they had been appointed as head teachers. Training at both stages is obviously needed. The post-appointment training is typically structured in a limited in-service format. To contribute to the limitation of the approach, the preparation is usually provided by international agencies for urban and semi-urban schools, which results in the rural school head teachers not having an opportunity to benefit from the training. The identification of the number and categories of the schools for which the head teachers are selected to receive the training, often is made by outside agencies, which appear to lack an understanding of the contextual needs for ongoing training for all head teachers in Ghana. Another limitation of the in-service program funded by outside agencies, according to Oduro (2003), is "the training programs cease once the project is accomplished because the Ghana Education Service complains of lack of money to sustain them" (p. 309).

Additionally, Kitavi and van der Westhuizen, (1997) emphasize that the ways that head teachers are trained, selected, inducted, and in-serviced, have caused them to be ill-suited as effective and efficient school managers, let alone to be instructional leaders. The Ghana Education Service, according to Weller (2001) views the role of the head teachers as the manager of schools and enforcers of discipline, as opposed to

instructional leaders. If the findings of Weller (2001) are accurate, then a rhetorical question might be raised regarding the manner in which the Ghana Education Service should help the head teachers to become instructional leaders.

While the procedures used in appointing, training, inducting, and in-servicing head teachers tend to be recognized as being inappropriate in many developing countries, not just Ghana, they still represent a substantive deficiency for the operation of the schools (Bush & Oduro, 2006). Appointing head teachers, without equipping them with relevant and useful knowledge and competences, affects the quality of leadership and management, which they are prepared to provide (Kitavi & van der Westhuizen, 1997). With consideration of this discussion of the educational system of Ghana, this paper seeks to highlight the need to prepare the head teachers more thoroughly and effectively to become leaders and managers of instruction, as opposed to appointing the head teachers simply based upon the number of years that they have been teachers.

Problem Statement

Professional development for Ghanaian head teachers, as it has been previously described in this paper, is reported to be inadequate. The attempts, which have been made for professional development, have typically been organized at the regional and district levels in the form limited in-services with less than favorable outcomes. Meaningful professional development, which captures modern approaches, is significant to the preparation of head teachers for their provision of effective leadership and management of instruction. For this reason, the quality of instruction and learning in the schools of Ghana are being influenced in a negative manner by the inadequacies of the professional development. Student achievement appears to be suffering. Options to solve the problem exist. However they are not being utilized. Suggestions to address the problem will be proposed later in the paper.

Research Questions

Consideration of the problem statement for this study has resulted in the identification of the following research questions that are offered to guide the study.

1. What are the inadequacies and sources of the inadequacies in the professional preparation of Ghanaian head teachers and teachers?
2. Why should the inadequacies be addressed? Are the negative implications of the inadequacies of adequate substance to deserve the appropriation of resources to address them?
3. What thoughtful and strategic approaches might be used to remediate the inadequacies?
4. What challenges appear likely to be encountered with the implementation of plans to address the inadequacies in professional development?

Significance of the Conceptual Study

The significance of this conceptual study pertains to the insufficient manner through which professional development is offered to support needed leadership, instruction, and learning in Ghanaian schools. The ultimate outcome to this inadequacy appears to be its influence on student achievement. After all, student achievement typically thrives in an environment that has effective instructional leadership. Related evidence is provided that could be used by the Ghana Education Service to develop a framework to create and implement improved and relevant professional development.

Educational policy makers in Ghana and for that matter, the developing world, would hopefully find the outcomes of this study to be useful to their work. The results of the study could be used by the policy makers as a rationale for the development of statutes and appropriations that would nurture a meaningful desire among head teachers and teachers to embrace and implement useful forms of professional development. The content of this paper may also provide information for university-based programs in Ghana and other parts of the world regarding leadership and management development. An immediate objective would be to prepare head teachers, who are capable of addressing the complexities that confront contemporary Ghanaian education.

Ways to Address the Shortcoming

This section includes a continued discussion of professional development and its related shortcomings for the teachers and particularly

the head teachers in Ghana. The discussion of the shortcomings is coupled with suggested ways to improve the situation. Specific attention has been given to the use of school-based professional development and professional learning communities. The section is culminated with a proposal to help head teachers to become more effective leaders, particularly as leaders of instruction and learning, which is the primary objective of their work.

Discussion of Professional Development

The term “professional development” is frequently used to refer to human resource development, in-service training, and staff development. The foundation for the term can be found in the concept of such enterprises as adult education, training, consultation, and planned change. The ingredients of these enterprises can be used to craft ongoing and systematic staff development. The typical objective of the development is to support the capacity of the participants in a manner that is focused on the pursuit of organizational and individual goals. The intent of professional development, within schools, is to enhance instructional practices and learning outcomes by improving the instructional leadership skills of the head teachers (Harris & Bessent, 1969).

The degrees of obtained desired outcomes of educationally-based professional development most often reflect the manner in which the development is approached. For example, the development of teachers and head teachers is best grounded in an approach that reflects respect and offers attention to andragogy (Knowles, 1989), the study of the precepts of adult education. Other important aspects of adult education include the involvement of the participants in the identification of the topics to be studied. Involvement, in this context, pertains to meaningful and engaged learning, which is relevant to the work and lives of the participants (Barber, 1983; Bruder & Nikitas, 1982; Harris, 1989; National Association of State Boards of Education, 1991; Sadowski, 1993; Urick, Pendergast, & Hillman, 1981).

Many teachers, according to Guskey (2000), consider professional development to be a waste of their time and they simply tolerate the form of education in order to fulfill their licensure obligations. The teachers perceive development as a “necessary evil,” which provides limited relevant professional growth (Guskey, 2000). These reactions tend to

reinforce the importance of exhibiting respect for the adult participants, by including them in the planning and participation of the professional development.

In spite of the apparent need for the provision of professional development for head teachers and teachers in developing and underdeveloped countries, as previously mentioned in this paper, very few of these countries have devoted meaningful attention to the implementation of such training. Professional development programs are often organized in ineffective ways. An example would be the countries, such as Ghana as previously mentioned, in which the professional development activities are located at centralized locations and for this reason are often inaccessible to the head teachers and teachers in the rural areas, who are frequently beginners and particularly needing of the training Oduro (2003). The centralization and subsequent lack of accessibility of the professional development often represents a failure of governmental and non-governmental agency leaders to recognize that professional development represents a priority for which resources should be appropriated.

School-Based Professional Development and Learning Community

The reported shortcomings of the district and regional-based in-service programs of the Ghana Education Service have resulted in the authors of this paper suggesting that careful consideration be given to the use of an alternate, namely a school-based approach to professional development. It can be defined as an initiative that is focused upon the provision of professional development, as a function of a school, as opposed to a district, region, or nation. School-based programs are often a part of a school-based professional learning community (Dufour, 2004; Dufour & Eaker, 1998), which represent a concerted and collaborative effort by the stakeholders of a school to focus its resources on learning. While a bit different, the concepts of a learning community tend to intersect with tenets of a learning organization (Senge, 2006). School-based professional development is typically provided for head teachers and teachers with the intent of helping them to improve their capacities to address the learning needs of their schools' students (Evans, 1993).

A primary value of a school-based approach is that its location can contribute to enhanced opportunities for the involvement and participation of the head teachers and teachers. The involvement and participation frequently lead to the obtainment of a sense of ownership and commitment among the participants to the work of the school. A related value of a school-based professional learning community is that it can foster an intrinsic focus instruction and learning (Harter, 1981; Husman, Derryberry, Crowson, & Lomax, 2004) that would almost certainly bolster student learning. An intrinsic focus emerges with the obtainment of a strong sense of commitment. The obtainment of an intrinsically motivated commitment within a learning community will lead to the enhancement of instruction and learning.

School-based professional development also can act as a conduit to organize the work of the head teachers and teachers for the pursuit of identified leaning objectives. Many schools have objectives, as do the members of the staff within the schools. As stated by, Evans, (1993) schools are served by objectives, particularly learning objectives, which define the work of the instructional staff members. The identification of the objectives can be used to focus the members' work in a manner that will result in the desired outcomes and in accord with the available resources.

Both financial and human resources need to be considered in this context. The obtainment of the learning outcomes can be improved if the human resource, that is the work of the members of the school, is supported by professional development, particularly development that is focused upon the objectives of the school. For example, the school-based administrators and teachers in the schools of some countries develop individual objectives that are complementary to the objectives of their schools and approved by their supervisors. The approval includes support for professional development that will help the teachers and school administrators to pursue the objectives. In other words, the professional development process is based upon and coordinated with the learning objectives of the school, which frequently have been developed to be in sync with objectives of the district and the available resources.

The implementation of a school-based professional development program in Ghana could be augmented if the head teachers had the capacity to create among the teachers the collective vision of a professional learning community. However, the pursuit of such a vision (Chermack

& van der Merwe, 2003) would require that the head teachers had participated in related professional development. Such preparation could help the head teachers to understand and act as the leaders of communities. This understanding would represent a new perspective for many of the head teachers and would necessitate that they be prepared to provide instructional leadership in ways that are different from the approaches with which they have been accustomed. For example, the head teachers would need to interact with and seek input, in an authentic manner, from the other teachers and even the students in order to establish and pursue the type of learning goals that are typically inherent to a professional learning environment (Chermack & van der Merwe, 2003). Such an approach would positively affect the ultimate goal of improving student achievement.

Effective Leadership for Instruction and Learning

Being able to provide effective leadership for the implementation of school-based professional learning communities in Ghana could augment the work of the of head teachers. Among other things, the head teachers of Ghana are regarded as the primary school leaders at the elementary, middle and high school levels, who are responsible for instruction, learning, and student academic success (Southworth, 2002). In order to obtain these objectives, the head teachers are responsible for related matters such as aligning and implementing the standards-based curriculum in a way that contributes to student achievement and for assessing the teachers in a manner that is in alignment with curriculum (Elmore, 2000). In fact, research reflects that the work of head teachers is second only to the effects of classroom teachers on instruction and learning (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Three of the primary domains of instructional leadership, according to Hallinger and Murphy (1987), relate to the work of a head teacher. They pertain to the vision of a school, a positive learning culture and climate, and the effectiveness with which the school is managed, which of themselves can be monumental. Head teachers are reportedly torn between focusing on their instructional and managerial responsibilities (Dimmock, 1996).

The demands on the work of head teachers appear to be too large to be addressed without even support than they already receive (Hulme, 2003) and to coordinate well with the notion that school leadership works best in a transformational (Leithwood & Jantzi, 2006; Leithwood &

Poplin, 1992) and distributive (Elmore, 2000; Harris, 2004) as opposed to a transactional and directive, manner (Hulme, 2006). The proposed relevance of the use of a distributed leadership by head teachers appears to be complementary to the notion that classroom teachers are the instructional experts in the building. In fact, head teachers depend upon the teachers for the implementation of the curriculum; a relationship that is based on cohesion and collaboration as promoted in a professional learning community (Hulme, 2006).

Closing and Recommendations

The outcomes of research, as reported in this paper, support a relationship between the effectiveness of the head teachers and the outcomes of their school. The question that the paper attempts to address is whether the head teachers of Ghana just need to have a healthy amount of experience as teachers or if they would be better served to have been engaged in ongoing professional development regarding effective ways to provide educational leadership and management (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007; Darling-Hammond, Orphanos, LaPointe, & Weeks, 2007). The proposed need for the head teachers to benefit from meaningful pre-appointment and ongoing professional development appears evident with consideration of the magnitude of their responsibilities and need to understand and be able to implement relevant and current approaches to the leadership and management of their schools.

However, professional development is provided in Ghana in a manner that is difficult to access by those head teachers, who would likely benefit most from the opportunity. For this reason, a proposal has been made that school-based professional development be initiated within the context of a professional learning community. In addition, a suggestion is offered that the head teachers pursue the magnitude of their responsibilities from a transformational and distributive leadership approach. In a like manner, the head teachers appear to need to have the critical skills to be able to ascertain the appropriate theoretical constructs and approaches, which should be applied given the uniqueness of each context (Leithwood, Seashore, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004).

While this conceptually based paper has explored the work of Ghanaian head teachers and offered suggestions regarding ways, which they could be prepared and could provide more effective leadership for

their schools, additional research appears needed in order to understand the dimension of the situation in greater detail and to be able to offer more specifically-focused proposals. For this reason, a gap analysis is proposed to compare the exact skills that the head teachers have with those that they need. The next step of the proposed research would involve the identification of professional development initiatives that could be used to address the differences.

In addition, the paper is focused primarily upon professional development for current head teachers. The pre-appointment preparation of the head teachers also needs to be explored. Aspiring head teachers appear to receive little in the way of relevant leadership and management training. Such preparation, which could be addressed at Ghana's two colleges of education, could form a useful foundation for the work of beginning head teachers.

The proposals found in this paper and the recommendations purported for further research, which are based on research outcomes and theoretical constructs conducted and formulated in and outside of Ghana, are offered within an awareness that they will need to be implemented in a manner that offers recognition to the culture of the country. Sensitivity to the culture (Schein, 1984; Schein, 1996) of a country, region, city, and township are typically needed whenever general theoretical constructs are implemented, particularly in the public sector, such as in schools.

References

- Amuzu-Kpeglo, A. (1990). *Educational administrator preparation: Survey of the training needs of headmasters*. An unpublished paper, Institute for Educational Planning and Administration (IEPA), Cape Coast, Ghana: University of Cape Coast.
- Anamuah-Mensah, J. (2006). Teacher education in Ghana: Theory and practice. In K. T. Raheem P. Kupari, & J. Lasonen (Eds.), *Educational issues for sustainable development in Africa* (pp. 28-40). Jyväskylä, Finland: Institute for Educational Research.
- Barber, L. (1983). In-service education. *Practical Applications of Research* 5 (3), 4.
- Bell, L. & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. NY: Routledge.

- Bruder, M. B. & Nikitas, T. (1982). Changing the professional practice of early interventionists: An in-service model to meet the service needs of Public Law 99-457. *Journal of Early Intervention*, 16 (2), 173-180.
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership. *School Leadership and Management*, 18 (3), 321-333.
- Bush, T. & Jackson, D. (2003). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Leadership and Administration*, 30 (4), 417-429.
- Bush, T. & Oduro, G. K. T. (2006). New head teachers in Africa: Preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 359-375.
- Chermack, T. J. & van der Merwe, L. (2003). The role of constructivist learning in scenario planning. *Futures*, 35 (5), 445-460.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London, United Kingdom: Routledge.
- Cohen L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London, United Kingdom: Routledge.
- Cole, R. (1982). In-service is not a verb. *Phi Delta Kappan*, 63, 370.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Darling-Hammond, L., Orphanos, S., LaPointe, M., & Weeks, S. (2007). *Leadership development in California*. (Getting Down to Facts: Effectiveness Studies series). Stanford, CA: Stanford University, Institute for Research on Education Policy & Practice and the School Redesign.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals*. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Davis, T. L. (2002). The voices of gender role conflict: The social construction of college men's identity. *Journal of College Student Development*, 43 (4), 508-521.
- Dimmock, C. (1996). Dilemmas for school leaders and administrators in restructuring. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, and A. Hart (Eds.), *International handbook in educational leadership and administration* (pp.135-170). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centered schools: Cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton, and R. Smith (Eds.), *Leadership in Education* (pp. 3-22). London: Sage Publications.
- Dufour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11.

- Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- EQUIP 1. (2003). Educational quality in the developing world. *EQ Review*, 1 (1), 1-3.
- Evans, K. (1993). *School-based in-service education: Case studies and guidelines for implementation*. Culemborg, Netherlands: Phaedon Press.
- Ghana Education Service. (2001). *School management committee, parent teacher association handbook: Improving quality education through community participation*. Accra, Ghana.
- Godwyll, F. E. (2008). Education at the crossroads: The Ghanaian dilemma and puzzle. In G. Wan (Ed.), *The education of diverse student population: A global perspective* (pp. 56-58). Rotterdam, Netherlands: Springer.
- Graham, C. K. (1971). *The history of education in Ghana: From the earliest times to the declaration of independence*. Abingdon, Oxonshire, United Kingdom: Frank Cass and Company Limited.
- Guskey, R. T. (2000). *Evaluating professional development*. CA: Corwin.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: Concepts, issue, and controversies* (pp. 179-201). Boston, MA: Allyn-Bacon.
- Harris, A. (2004). Distributive leadership and school improvement: Leading or misleading. *Educational Management, Administration, & Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). Building leadership capacity for school improvement. *South African Journal of Education*, 30, 401-419.
- Harris, B. (1989). *In-service education for staff development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Harris, B., & Bessent, W. (1969). *Inservice education: A guide to better practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Harris, H. & Kumra, S. (2000). International manager development: Cross-cultural training in highly diverse environments. *Journal of Management Development*, 19 (7), 602-614.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale on intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developing Psychology*, 17, 300-312.
- Hillman, J. (1992). Preparation, selection, and development of head teachers. In *National commission on education* (p. 13). London, United Kingdom: Heinemann.
- Hoyle, E. (1986). The management of schools: Theory and practice. In E. Hoyle & S. McMahon (Eds.), *World yearbook of education, 1986: The management of schools* (pp. 11-28). Abingdon, Oxonshire, United Kingdom: Routledge.
- Hulme, G. (2006, September). Distributed leadership: An evolving view of school leadership. *Issue Brief*, 9 (1). Atlanta, GA: Professional Association of Georgia Educators.

- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M., & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independence. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 63-76.
- Kennedy, C. (2002). The principalship: Too much for one person. *Principal, 82* (1), 28-31.
- Kitavi, M. W. & Westhuizen V. D. P. C. (1997). Problems facing beginning principals in developing countries: A study of beginning principals in Kenya. *International Journal of Educational Development, 17* (3), 251-263.
- Knowles, Malcolm S. (1989). *The Making of an Adult Educator*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about school leadership. *School Leadership and Management, 28* (1), 27-42.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement, 202-227*.
- Leithwood, K. & Poplin, M. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership, 49* (5), 8.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning, New York, NY: Wallace Foundation. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>.
- Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. The Education Schools Project: Retrieved from http://www.edschools.org/pdf/Embargoed_Report_050315.pdf.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Journal of Organizational Behavior and Human Performance, 3*, 157-189.
- McWilliam, H. O. A. & Kwamena-Poh, M. A. (1978). *The development of education in Ghana*. London, United Kingdom: Routledge and Kegan.
- Ministry of Education. (1994). *Head teachers' handbook*. Accra, Ghana: Paramount Printing Works Limited.
- Ministry of Education. (2002). *Circuit supervisors' handbook*. Accra, Ghana: Paramount Printing Work Limited.
- National Association of State Boards of Education. (1991). *Caring communities: Supporting young children and families*. Alexandria, VA.
- Oduro, G. K. T. (2003). *Perspectives of Ghanaian head teachers on their role and professional development: The case of KEEA district primary schools*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom.
- Oduro, G. K. T. & MacBeath, J. (2003). Traditions and tensions in leadership: The Ghana experience. *Cambridge Journal of Education, 33* (3), 441-455.
- Reiman, A. J. & Thies-Sprinthall, L. (1993). Promoting the development of mentor teachers: Theory and research programs using guided reflection. *Journal of Research and Development, 26* (3), 179-185.

- Report of the President's Committee on the Review of Education Reforms in Ghana. (2002). *Meeting the challenges of education in the Twenty-first Century*. Accra, Ghana: Adwinsa Publications.
- Sadowski, L. (1993). Staff development 101 for administrators: Alternative for thirteen management myths. *Journal of Staff Development*, 14 (3), 46-51.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of corporate culture. *Sloan Management Review* 25 3-16.
- Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 44 (2), 229-240.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Speck, B. W. (1998). Unveiling some of the mystery of professional judgment in classroom assessment. In R. S. Anderson & B. W. Speck (Eds.), *Changing the way we grade student performance: Classroom assessment and the new learning paradigm* (pp. 17-31). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22 (1), 73-91.
- Thies-Sprinthall, L. (1984). Promoting the developmental growth of supervising teachers: Theory, research programs, and implications. *Journal of Teacher Education*, 35 (3), 53-60.
- Urlick, R., Pendergast, D., & Hillman, S. (1981). Pre-conditions for staff development. *Educational Leadership*, 38 (7), 547-548.
- Weller, L. D., Jr. (2001). Department Heads: The Most Underutilized Leadership Position. *Journal of National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 85 (625), 73-81.
- Westhuizen, V. D. P., Mosoge, M., & Vuureen, V. H. (2004). Capacity building for educational managers in South Africa: A case study of the Mpumalanga province. *International Journal of Educational Development*, 24, 705-719.
- Zachariah O. W. (1994). Rethinking teacher evaluation in the Third World: The case of Kenya. *Journal Educational Management & Administration*, 30 (2), 213-229.
- Zame, M. Y., Hope, W. C., & Respress, T. (2008). Educational reform in Ghana: The leadership challenge. *International Journal of Educational Management*, 22 (2), 115-128.

İletişim:

William Larson

Ohio University

Department of Educational Studies

Educational Administration Program of the Educational Studies Department

McCracken Hall, 382

Athens, Ohio, USA

E-posta: larsonw@ohio.edu

Introduction of Interprofessional Education in Turkey with Appropriate Learning Theories

SEZER DOMAC

University of Leicester

Abstract: Interprofessional learning is embedded within health and social care professional curricula in many countries. Interprofessional learning has become synonymous with modernization of helping to breakdown traditional ways of teaching, preparing students in a reformed and innovative ways. The new learning methods will enhance the team working and partnership work once health and social care students are educated together that will prepare them to work collaboratively in delivering their professional input more efficiently. There is a need to install mechanisms of quality assurance for interprofessional education programmes by creating specific working models, procedures and tools in Turkey. There is a plethora of learning theories that could be adapted to interprofessional learning. IPE is the only way of developing more team work approaches to the multi-faceted health and social care problems that patients experience. There are many learning theories related to interprofessional education some of which were presented in this article in a broader way.

Keywords: Interprofessional education (IPE), collaborative practice, interdisciplinary team work, health and social work education, curriculum alignment.

Özet: Disiplinler arası öğrenim batılı ülkelerin çoğunda sağlık ve sosyal bakım profesyonellerinin müfredat programlarına yerleştirilmiştir. Disiplinler arası öğrenme, sağlık ve sosyal alanlarında eğitim alan öğrencilerin, ortak öğrenme metodlarıyla, eğitime katılarak yeterliliklerini, kabiliyetlerini ve kendilerini tanımalarını sağlayacak modern öğretim metodlarıyla geleceğe yönelik iş gücünün yaratılmasını sağlar. Sağlık ve sosyal bakım alanlarında işbirliği ile çalışarak daha iyi sonuçlar alabilmek için modernize edilmiş müfredatlar Türkiye’de uygulamaya geçirilmelidir. Özel çalışma modelleri, prosedürler oluşturarak disiplinler arası eğitim programları için kalite güvencesi mekanizmalarının kurulmasına ihtiyaç vardır. Ortak eğitim programları daha küçük ölçekte sağlık ve sosyal bilimler fakültelerinde test edilebilir. Asıl sorun disiplinler arası öğrenmenin uzun vadede yükseköğretim programlarına yerleşmesi olacaktır. Disiplinler arası öğrenmede uygulanacak bir çok öğrenme teorileri mevcuttur. Bu yazıda öğrenme teorileri ana hatlarıyla sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Disiplinler arası eğitim, işbirlikçi pratik, disiplinler arası ekip çalışması, sağlık ve sosyal bilimlerde eğitim, müfredat ayarlaması.

Interprofessional education (IPE) is described as collaborative, democratic, group directed, experiential, reflective and applied learning within health and social care students. World Health Organisation (WHO) (2010, p.63) defined IPE is 'it occurs when two or more professions learn about, from and with each other to enable effective collaboration and improve health outcomes'. IPE requires interprofessional interaction between students during the learning process. IPE has a long history and over the last decade has become established as a necessary teaching method within health and social care curricula. IPE aims to advance the quality of patient care through improving working relationships between health and social care professionals who can promote collective responses to patient's and populations' needs (Barr, 2002). As such it follows that health and social care students when qualified should be able to work together to advance the care of individual's and populations. IPE aims to prepare students for the complexity of team working and collaborative practice in the caring professions. (Barr, Freeth, Hammick, Koppel, Reeves, 2005; Hammick, Freeth, Koopel, Reeves and Barr, 2007; Rice, Zwarenstein, Gotlib Conn, Kenaszchuk, Russell and Reeves, 2010). IPE is a synonymous word for collaborative learning which focuses on diverse workgroups that promotes new ideas, areas, and practices that would ultimately increase the quality of life for patients.

IPE is a response to specific changes within health and social care delivery in the twenty first century, intended at facilitating the delivery of integrated services and patient-focused care. IPE is shaped by a commitment to safe patient-centered collaborative practice by national governments worldwide, for example, the United Kingdom (UK) (Department of Health, 2001), Canada (Health Canada, 2001), Australia (Australian Council for Safety and Quality in Health Care, 2005) and the United States of America (USA) (Cerra and Brandt, 2011) as well as global policy responses to a range of health care issues including patient safety, safeguarding and workforce/health human resources demands (WHO, 2010). It is estimated that the current worldwide shortage of nearly 4.3 million doctors, midwives, nurses, support and social workers is expected to worsen in future years. In addition, an ageing health workforce has also compounded the challenges of service provision to developing countries, rural and remote areas, ethnic and indigenous communities, and in particular areas mental health, older people and disability services. This is an ongoing concern for the WHO in coming years. There is a

link between health workforce shortages and IPE which is about how interprofessional practice can enable competent and effective use of the current global health workforce. IPE is the only way of developing more team work approaches to the multi-faceted health and social care problems that patients and families experience. These widespread global problems in health and social care directed WHO and its partners to create an innovative strategy that aims to prepare a collaborative practice-ready health and social care professionals through IPE.

What does the article attempt to achieve?

The purpose of this article is to raise the awareness of IPE in Turkey and initiate collaborative learning opportunities at all health and social care education. The study aims to promote that IPE prepares students to become professionals who can competently, professionally deliver high quality care either at clinical and community settings. The article concentrates on interprofessional learning, it is important to confirm that there is always a need for uni-professional learning that is distinctive and unique for each profession and that cannot be substituted by interprofessional learning. This is because IPE is not having all health and social care professionals carrying out the same tasks and skills, but is rather enabling each professional team member to make best use of their own professional skill sets. However, although health and social care professionals share common core values, traditionally education programmes have been conducted separately, with students in one programme rarely meeting those in other programmes before they graduate. In the Western Universities, investing in the IPE programmes at the Higher Education level enabled health and social care workforce to tackle more demands in the care services. Consequently, the ultimate aim is to work successfully together with the others to maximize the patient-focused care and increase the quality of life of the patients. This will be achieved by establishing each professional identity and unique sets of competence is for successful team formation and training in IPE.

IPE generally includes teamwork and collaboration and provides opportunities for students in different disciplines to study shared content together. IPE covers group assistance/learning, group activities, interactions across disciplines, such as seminars and workshops, meetings with tutors, special-interest groups and web-based discussion groups; and

the provision of a variety of instructional resources that can be adapted by students to suit their subject and to ensure ownership of ideas and strategies. There are benefits of IPE which would produce more cost effective care in a range of settings from primary care to acute hospital care, reablement and community based mental health services, reduced duplication of work, shorter length of patient stays, improved staff retention and higher quality of patient care (Domac and Dokuztug-Ucsular, 2011). These studies above simply examples of where people worked well together collaboratively and demonstrate that IPE matters to health and social care outcomes. In addition, collaboration between health and social care preserved and enforced in law and public policies in many countries (such as Denmark, Belgium, America, Canada, Norway, the United Kingdom and Japan) to prevent the exclusion of people with social and physical disabilities, mental health problems and older people. The traditional professional education have created artificial professional silos, leading to subjective forms of distance and obstacles between health and social care professionals which created mistrust and a lack of collegiality

International Experience of Interprofessional Teaching

IPE was first introduced into the health and social care sectors over four decades ago through sporadic initiatives first implemented in North America and later in Europe. The first statement recorded as a concept of IPE has been credited to Dr. John F. McCreary, Dean of Medicine at the University of British Columbia (UBC), who published an article in the Canadian Medical Association Journal (CMAJ) in 1964 and stated, ‘All of these diverse members of the health team should be brought together during their undergraduate years, taught by the same teachers, in the same classrooms, and on the same patients’ (McCreary, 1964; Inuwa, 2012). Early examples of interprofessional approaches to education and collaborative care of medical schools with distinct programmes started in Canada and Linköping in Sweden. These initiatives initially took place between 1975 and 1980. As a summary of these experiences, and to establish the underlying philosophy of IPE, a WHO working group followed up with a publication on the topic, called ‘Learning Together to Work Together for Health’(WHO, 1988). This gave

the impetus to promote IPE programmes and collaborative practices in many national and international organisations, including the Australasian Interprofessional Practice and Education Network (AIPPEN), the Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC), the European Interprofessional Education Network (EIPEN), and the UK Centre for the Advancement of Interprofessional Education (CAIPE). Barr (2000) has described the continuing importance of IPE developments in Scandinavia, exemplified by the Karolinska Institute, University of Stockholm. In 2004 the European Interprofessional Education Network was founded with the purpose of sharing and developing effective IPE curricula, methods and materials to improve collaborative working (EIPEN). The organisation is supported by funding from the European Commission. The literature reveals that IPE is emerging and developing in several countries (e.g., Australia, Canada, Sweden, UK and USA) while a series of reviews of conferences and regional IPE networks indicate many others (e.g., Belgium, Norway, Denmark, Sweden, Finland, Hungary, Spain, Ireland, Japan, New Zealand, Poland, Slovenia and South Africa). A study from Israel signifies a pioneering approach where the potential assessment tools for interprofessional learning produced during the selection of medical students in a simulation based assessment centre (Stone, 2010). In Sweden at Linköping University has allocated twelve weeks of the curricula for IPE between educational programmes for physicians, nurses, physiotherapists, occupational therapists, speech and language therapists and medical biologists since 1986. IPE is regulated and is a requirement by law for higher education programmes in Denmark. There are also work based projects where Danish interprofessional unit provides in-depth learning programmes. In Finland, there are new schemes where exchange students from Belgium, Hungary and Lithuania studying Applied Sciences under the IPE umbrella. In Belgium, since 2003 an IPE was introduced at the Brussels University, the Ghent University Association has the greatest history of IPE which involves one university and three colleges as separate higher education institutions. It was the active involvement of these organisations that culminated in the publication by the WHO in 2010 of the Framework for Action on Interprofessional Education and Collaborative Practice, which serves as a proposal for developing IPE and collaborative practice in health care.

Interprofessional Education and the way forward at Turkish Universities

The extend of IPE at Turkish Universities amongst health and social care students is an unknown quantity and there might be some IPE related programmes being delivered but this was not been formalised by the Higher Education (Domac and Dokuztug-Ucsular, 2011). This is despite the fact that the current approach to health and social care education in many institutions is to produce professionals who are good communicators as well as adaptable, flexible team players who can collaborate with and share the same goals as other health and social care professionals (Parsell, Spalding and Bligh, 1998). There is an assumption that this will happen automatically in the workplace, although structural, organisational and attitudinal factors may inhibit team development and working collaboratively. Structural and organisational barriers could be difficult to overcome and may reflect in large part the attitudes of individuals within such organisations. Ultimately, IPE helps to change attitudes by increasing knowledge and understanding of other professionals' potential contributions towards patient care. Such understanding can improve relationships, increase trust and dispel stereotypes between the professionals and enhance the partnership work (Barr, 2002).

IPE is the way forward for sharing the hierarchical power in health care and raising awareness and understanding of each professional roles and preparing students to enter into interdependent relationships in the work life. IPE is the only way of developing more team work approaches to the multi-faceted health and social care problems that patients experience. IPE must be understood by educators in health professional schools because interprofessional care is the only integrated model of care for many vulnerable groups (for example, frail elderly people, palliative care patients, long term neurological disorders) who require co-ordinated care (Zwarenstein, Reeves, Perrier, 2005). Initially, the article suggests that commonly agreed interprofessional competencies should be agreed across the teaching institutions for health and social care in Turkey. Providing common modules on issues such as communication skills is relatively manageable, but supporting the more radical changes is a substantial challenge, involving major curriculum redesign and possibly an overhaul of programme provision. In addition, a strong cultural shift required which internally consistent and is widely shared and makes it

clear what it expects and how it wishes students and educators to behave and show mutual respects and understanding in order to set IPE in Turkey. There is a vast amount of competency based education literature available and the curriculum developers at Universities of Turkey must familiarize themselves with these common competencies where the students in health and social care professions must have the joint learning which will lead to the collaborative practices in future (Domac and Anderson, 2012). It is logical to assume that some professionals complement each other's work by sharing a similar goal of achieving good service user care.

Interprofessional Education and some of the relevant Learning Theories

Numerous educational theories inform the practice of IPE including theories of adult learning (Knowles, 1980) the 'reflective practitioner', and social group behaviour (Bandura, 1986). Each of these theoretical approaches underpin and inform the practice of IPE. Students from medical, nursing, and allied health sciences (physiotherapy, speech and language therapy, occupational therapy), social work, programs spend years developing attitudes, beliefs, and insights that conform to their respective professions. However, students often complete these programmes with insufficient knowledge of the skills that facilitate working with other professional groups. As a result, many students enter the workforce poorly prepared for the challenges associated with interprofessional working social modelling and supportive environments based on Bandura's Social Cognitive Theory (Bandura, 1989) and is inspired by Paolo Freire's empowering education philosophy.

Literature has suggested that the way to improve team work and the quality of patient care is to develop shared learning programmes at undergraduate level (Kyrkjebo and Brattebo, 2006). The educational system has a major impact on collaborative practice because it is during professional training that such values are instilled in students (San Martin-Rodriguez et al., 2005). Previous studies indicated that in some settings medical students enter educational programmes perceiving nurses as less competent and academically weaker than doctors, and with lower social status. Such attitudes and perceptions have been identified as influential factors in determining the success of IPE and how both groups interact with each other in practice (Hall, 2005; Rudland and Mires, 2005).

Learning of Interprofessional Education

During professional education, students not only acquire specialist knowledge and skills but they also acquire the complex value system of their profession through informal social learning and work-based learning (Bandura, 1977). Through such learning, students are primed in the community's embodied knowledge: for example, they learn to speak its language, which enables them to become socialised as members of their own profession. In this way they develop their own set of norms and values. Dombeck (1997, p.11) calls this 'professional person hood', which she refers to as "the web of roles and relationships that are acquired and enacted in professional arenas". As a natural process, professional behaviour matures through a natural developmental process. It is a process that health care students integrate into other tacit processes and personal experiences, which occur throughout basic education until they gradually take on the role and actions of, for example, a doctor, nurse, therapist or social worker.

The practice curriculum is a key factor in students' professional socialisation. Students question or adopt the values, attitudes and behaviours of the professionals with whom they are working, thus practice educators have an influential role in their acquisition of a professional personhood. Through interaction with these role models, students are able to observe 'professionalism' in action. Professionalism involves a sense of identity and adoption of shared meanings, skills and practices. By observing several practice educators throughout different placements, students are able to compare these role models and formulate for themselves a 'professional personhood' with which they are comfortable (McAllister et al. 1997, p.81). Hager and Beckett (1998, p.225) describe "knowledge-in-practice" as work-based learning and define it as "informal learning that occurs as people perform their work" and they distinguish it from the formal "on-the-job training". It is often implicit or tacit so that health care students are frequently unaware of the extent of their learning as they participate in their professional work in the practice environment. Such situated knowledge needs to be reified (Wenger, 1998) so that, in both the practice and academic environments, it can be shared, discussed and given meaning. Interprofessional learning where the educator assists the progress of learning, paving the way for students to construct meaning through debate, discussion and shared reflection (Reeves, Goldman, Gilbert, Tepper, Silver, Suter, and Zwarenstein, 2011). IPE facilitators are

usually university academics or practitioners who teach in practice (also known as preceptors, mentors, clinical or practice teachers). Teachers from each specialty educate and instruct their students to develop profession-specific knowledge, skills, and attitudes. Concurrently, teachers transfer their opinions of other medical, social and therapy professions. As a result, subsequent difficulties in teamwork are often encountered due to a lack of awareness, understanding and respect of the roles or knowledge of other health and social care professionals. (McNair, Stone, Sims and Curtis, 2005; Inuwa, 2012).

Situated learning has traditionally been perceived as being spontaneous and unstructured, but it can be structured or it can be a combination of the two for which it requires a learning curriculum rather than a teaching curriculum. A learning curriculum involves all the participants in a community of practice: the students, the practitioners, the managers, the practice educators, and the academic educators. Such a work-based learning curriculum is a radical pedagogy as it acknowledges that the workplace as well as the university is a site of knowledge generation. The article will capture some of the relevant learning methods pertinent in the IPE.

Reflective and Transformative Learning and Learning from Experience

Schön's model (1987) for educating the "reflective practitioner" reminds us that health and social care professionals need to be well prepared in the science of their work but also in dealing with the "gray" areas where uncertainty and value conflicts are more commonplace. IPE can be one of those gray and value-driven areas, and being reflective and open to new learning through one's own experiences and interactions with others are desired characteristics.

Critically reflecting upon experience appears central to learning. It appears to function as a mediator between existing knowledge, skills, beliefs and values, and experience. But the process is often not explicit and it may be most useful when viewed as a learning strategy and often requires facilitation. Boud, Keough, and Walker (1985) describe a 3-step model of reflection as a way to learn from experience. The first step is returning to the experience, to clarify in one's mind the events, acknowledge feelings at the time, and consider different perspectives. The second is attending

to feelings, both positive and negative, and understanding how feelings influence response to the situation and subsequent actions. Attending to feelings related to an experience is critical to learning from it successfully. The third step is re-evaluating the experience. Often individuals skip steps 1 and 2 and hence operate at step 3 on false assumptions. Step 3 includes relating new data, integrating it, validating it, and finally making it one's own. Boud et al., (1985) stress that the steps of reflection can be taught, and that reflecting on one's own can often be ineffective; a knowledgeable facilitator is invaluable.

Transformative learning occurs when one cannot easily fit a new experience into their existing knowledge, views, or perspectives (Mezirow, 2000). Such a situation stimulates reflection. Critical reflection is a cognitive process by which individuals question existing knowledge and importantly, underlying beliefs and assumptions, including those related to power distribution, and strive to make sense of a new experience. Frequently this process elicits emotional responses. It is the re-examining of long-held beliefs and values that leads to transformative learning.

Social Theory of Learning

The focus of IPE reframed by Social Practice theory is practice (the workplace) and includes the development of tacit and personal knowledge as well as propositional knowledge for interprofessional practice. These three interdependent concepts form a region of interprofessional knowledge: knowledge of interprofessional practice. Learning model for this new epistemology for IPE (adapted from Wenger's social theory of learning). It takes the form of a conceptual framework for an integrated IPE curriculum thus it is a collaborative tool for use by educators. It could also run in parallel to and be integrated with the profession-specific curricula, which each occupational group will still require. The proposed learning framework recognises that independent attributes of interprofessional knowledge, skills and attitudes are integrated with, and embedded within, practice. Subsequently, all elements of the model need to be addressed in order to achieve a transformation to interprofessional practice.

The focus of the model is learning about health and social care. The surrounding components are the interconnected elements that are required to enable individuals to gain both an interprofessional identity as a health care professional and a professional identity as, for example, a

doctor, nurse or therapist. These components require social participation in communities of practice and use dialectical and dialogues learning strategies. The four components are:

Meaning: a way of talking about students' (changing) abilities, individually and collectively, to experience meaningful learning, in this example, in the field of rehabilitation. Through work/learning activities, discussions and using each other's language the interprofessional as well as the profession-specific experiences become meaningful.

Practice: a way of talking in both the practice and academic contexts about interprofessional practices and the mutual engagement of the students and other team members demanded by their roles, responsibilities and tasks.

Community: a way of talking about the social configurations of the team and, through legitimate peripheral participation, gaining competence as an individual member of the interprofessional team.

Identity: a way of talking about professional identities and becoming interprofessionally socialised as well as acquiring 'professional personhood' (Wenger 1998, p.5)

Today in health and social care it is common to combine performance examinations with written examinations. Miller has drawn attention to the need to assess what students know "Knows how", how this knowledge is applied, "Shows how", and the more challenging aspect of what students do with this learning when in practice "Does" (Miller, 1990). Learning activities should be designed to introduce learners to the competencies outcomes and objectives in such a way as to build on existing knowledge, create new knowledge, and facilitate movement through learning domains. These will be around cognitive/knowledge: thinking; psychomotor/skills; affective/attitude: feeling (Miller, 1990). The learning of interprofessional practice is moving into more competence and capability base where students have to demonstrate their knowledge, abilities, skills, relevant professional behavior and attitudes.

What are the Interprofessional Competences

Learning outcomes closely linked to the competences that students should obtain at the end of their IPE. These are identified as: working in a team, roles and responsibilities of other professionals, communication

skills, learning reflective and critical thinking, the patient safety, problem solving skills and ethical dilemmas, awareness of cultural differences, professional behaviour and attitudes. The learning activities associated with IPE curriculum will need to be integrated within the students' uni-professional (singular profession) curricula which can be established by each faculty/ department. There are four main competencies that are identified by international IPE group (WHO, 2010). The first domain is values/ethics for interprofessional practice. Interprofessional values and related to professional ethics that are part of crafting a professional identity. These values and ethics are patient centered with a community/population orientation, grounded in a sense of shared purpose to support the common good in health care, and reflect a shared commitment to creating safer, more efficient, and more effective systems of care. The second domain is about students to be interprofessional and develop an understanding of how other professional roles and responsibilities complement each other in patient-centered and community/population focused care. The third domain in interprofessional competency aspires students to develop basic communication, information sharing and gathering skills (for example interview skills, explaining complex issues) which are common areas for health and social professions education. Using professional jargon creates a barrier to effective interprofessional care. Presenting information that other team members and patients/families can understand contributes to safe and effective interprofessional care. Furthermore, considerable literature related to safe care now focuses on overcoming such communication patterns by placing responsibility on all team members to speak up in a respectful way when they have concerns about the quality or safety of care. This is linked to ownership and accountability of the future professionals that they put the service users in the centre of service design, service provision and service delivery. The fourth domain includes teams and team work. These are: team interaction; communication; service learning; information literacy; quality improvement; understanding diversity in society as a team; the impact of culture, ethnicity and religion on communication and the provision of services (Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC) (2010). Within four domains there are cross sections where interprofessional collaboration covers areas such as providing clear and concise information to patients and their families, establishing relationships and networks, influencing and negotiating with relevant professionals, and gathering and processing information.

The competency framework linked to interprofessional learning should adjust itself as we involve patients' feedback and their expertise within the development process for the teamwork and ethical practice. All IPE learning events contain some involvement from patients and real case scenarios to prepare competent students for the reality.

Discussion and Recommendations

IPE has been encouraged throughout the world as it offers the value of interactive learning between health and social care students. As a first step, commonly agreed interprofessional competencies should be agreed across the teaching institutions for health and social care in Turkey. There are sufficient expertise, curriculum developers and literature available in health and social education in Turkey to implement such an innovative curriculum where the students can learn what the collaborative and partnership work would involve when they qualify. Providing common modules on issues such as communication, presentation, team working skills are reasonably manageable, but supporting the more essential changes is a significant challenge in terms of involving major curriculum redesign and possibly an renovation of existing programmes. In addition, moving from a traditional way of teaching to more interactive and reflective learning needed. Therefore, a strong cultural shift required which internally consistent and is widely shared and makes it clear what it expects and how it wishes students and educators to behave and show mutual respects and understanding in order to set IPE in Turkey. It is important to acknowledge that IPE is a growing phenomenon and the Universities in Turkey cannot afford to stay behind this innovative way of educating health and social care students in the modernising education. IPE has become synonymous with modernisation helping to breakdown traditional ways of teaching and ultimately modernising and empowering the future workforce to work more effectively. Teaching students about team working is the starting point for the IPE. This could be done on the selected health and social science faculties where this new way of teaching can be tested out on a smaller scale, for example, case analysis of patients with psychiatric problems can be assessed from the perspective of a multi-disciplinary team. The real challenge will be to see how interprofessional learning can be securely embedded in education programmes that students will continue to reflect and learn new concepts even after their graduation.

There is a role for the Turkish Higher Education that needs implementing IPE as a collaboration theme within an educational policy and investment for more joined up working as Denmark, Canada, Japan and Scandinavian countries have done. The higher education of European Union is planned to formulate a competitive and educated society which takes its energy from the education at Universities. “Bologna Process” higher education programs have been started to be recognized and curriculums were modernized in Turkey. Turkish Higher Education officially signed up for the Bologna process in 2001. The process aims to develop the skills and competencies of students’ knowledge with student-centered educational approaches and moving away from the traditional methods of teaching. Besides a variety of knowledge that students need to learn, Bologna process drives students’ skills and ability further so that they can demonstrate their learning (knowledge, skills, attitudes, professional behavior) at work when they qualify. Within the process, the innovative ways of teaching should be integrated with new ways of assessing where students should learn independently and accept their responsibility for learning, communication and social competence skills. This approach needs to focus on teaching cognitive (logical, intuitive and creative thinking) and practical (manual skills, methods, materials, tools to use) skills. In IPE, teaching of skills is different from teaching of the information in methods and practice. It is important to emphasize that in addition teaching cognitive and practical skills, students need to interact with other students to develop their organizational skills, preparing joint projects, developing professionalism, coping with mental, emotional aspects of life. Therefore the universities should be developing an innovative assessment of teaching and coaching skills where students will enhance their competences rather than purely receive knowledge from tutors. Universities currently provide intensive programmes that enable student to gain in knowledge; however, teaching students how to be self-learners so that they can gain skills and competencies will be better option in the longer run.

This paper suggests that educators need to begin by raising awareness in IPE and then development of small projects build upon European alliances (such as EIPEN and CAIPE) of learning from the research and development of IPE in Europe for the past two decades. IPE can barrow many learning theories and method from the educationists to enhance the collaborative learning in team settings. Learning is not a discrete activity separate from work and practice, it is integral to IPE and collaborative practice for life long learning. Generally speaking, this means a new way of thinking for educators. This will include recognition of a new type of knowledge and of a new format for learning opportunities which are not based on the traditional approaches. By introducing more innovative team teaching methods will equip students to tackle the future challenges as a team rather than as individual professionals in the changing demands of health and social care needs.

References

- Australian Council for Safety and Quality in Health Care (2005). *National Patient Safety Education Framework*. University of Sydney: The Centre for Innovation in Professional Health Education.
- Bandura A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: SCT: A Social Cognitive Theory*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall. p. xii.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *Journal of American Psychology*, 44 (9): 1175–1184.
- Barr, H. (2000). New NHS, new collaboration, new agenda for education. *Journal of Interprofessional Care*, 14, 81–86.
- Barr, H. (2002). *Interprofessional education: Today, yesterday and tomorrow*. London: Learning and Teaching support Network: Centre for Health Sciences and Practice.
- Barr, H., Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I., & Reeves, S. (2005). *Effective interprofessional education: Argument, assumption and evidence*. London: Blackwell Publishing.
- Beattie, A. (2003). *Journeys into Thirdspace?: Health Alliances and the Challenge of Border Crossing*, in Leathard, A. (Eds.) *Interprofessional Collaboration: From Policy to Practice in Health and Social Care*. Hove & New York: Brunner-Routledge.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Conduct*. Vol.1. London: Routledge&Kegan.
- Boud, D., Keough, R. and Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience Into Learning*. London, United Kingdom: Kogan Page.
- CAIPE (1997). The Centre for the Advancement of Interprofessional Education. Available from <http://www.caipe.org.uk>
- Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC) (2010). *A National Interprofessional Competency Framework*. Available from www.chic.ca
- Cerra, F. & Brandt, B. (2011). Renewed focus in the United States links interprofessional education with redesigning health care. *Journal of Interprofessional Care*, 25 (6): 394-306.
- Department of Health (DoH) (2001). *Learning from Bristol: The Report of the Public Inquiry into Children's Heart Surgery at the Bristol Royal Infirmary 1984–95*. London: TSO.
- Domac, S. & Anderson, E.S. (2012). Is this the right time to join Turkey to the European interprofessional education community? *Journal of Interprofessional Care*, 26 (2), 83-84.

- Domac, S. & Dokuztug-Ucsular, F. (2011). New horizons for interprofessional education in Turkey. Uluslararası. Yükseköğretim Kongresi. *Turkish Higher Education Congress Book*. Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011). May, Istanbul; Vol (2). Part XI, 1399-1404.
- Dombeck, M.T. (1997). Professional Personhood: training, territoriality and tolerance. *Journal of Interprofessional Care*. 11.1: 9-21.
- Hager, P. and Beckett, D. (1998). *What would Lifelong Education look like in a Workplace Setting?* In Holford, J, Jarvis, P, Griffin, C, (Eds.) *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19 (S1): 188–96.
- Hammick, M. (1998). Interprofessional Education: concept, theory and application. *Journal of Interprofessional Care*, 12 (3): 323-332.
- Hammick, M., Freeth, D., Koppel, I., Reeves, S., & Barr, H. (2007). A best evidence systematic review of interprofessional education. *Medical Teacher*, 29, 735–751.
- Knowles, M. (1980). *The Adult learner: A neglected species*. Hoston, Texas: Gulf Publishing. pp. 27–31.
- Kyrkjebo, J.M., Brattebo, G. (2006). Smith-Strom H. Improving patient safety by using interprofessional simulation training in health professional education. *Journal of Interprofessional Care*, 20: 507–16.
- McCreary J. (1964). The education of physicians in Canada. *Canadian Medical Association Journal*, 1215–21.
- Mezirow, J. (2000). *Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory*. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, GE. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65: (9): 63-67.
- McAllister, L., Lincoln, M., McLeod, S., and Maloney, D. (1997). *Facilitating Learning in Clinical Settings*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- McNair, R., Stone, N., Sims, J. & Curtis, C. (2005) Australian evidence for interprofessional education contributing to effective teamwork preparation and interest in rural practice. *Journal of Interprofessional Care*. 19 (6): 579–594.
- Parsell G, Spalding R, Bligh J. (1998). Shared goals, shared learning: Evaluation of a multiprofessional course for undergraduate students. *Medical Education*, 32: 304–11.
- Reeves, S., Goldman, J., Gilbert, J., Tepper, J., Silver, I., Suter, E., & Zwarenstein, M. (2011). A scoping review to improve conceptual clarity of interprofessional interventions. *Journal of Interprofessional Care*, 25 (3), 167-74.

- Rice, K., Zwarenstein, M., Gotlib Conn, L., Kenaszchuk C., Russell A. & Reeves, S. (2010). An intervention to improve interprofessional collaboration and communications: A comparative qualitative study. *Journal of Interprofessional Care*. 24 (4): 350–361.
- Rudland, JR. and Mires, GJ. (2005). Characteristics of doctors and nurses as perceived by students entering medical school: Implications for shared teaching. *Medical Education*, 39: 448–55.
- San Martin-Rodriguez, L, Beaulieu, MD., D’Amour, D., Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: a review of theoretical and empirical studies. *Journal of Interprofessional Care*, 19 (S1): 132–47.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stone, J. (2010). Moving interprofessional learning forward through formal assessment. *Medical Education*, 44: 396-403.
- Inuwa, I.M. (2012). Interprofessional Education (IPE) Activity amongst Health Sciences Students at Sultan Qaboos University. *Sultan Qaboos University Medical Journal*. 12 (4): 435-441.
- University of British Columbia (2013). The British Columbia competency framework for interprofessional collaboration. Available from www.chd.ubc.ca
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- World Health Organization (WHO) (1988). *Learning together to work together for health*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization-WHO (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education and Collaborative Practice*. Geneva.
- Zwarenstein, M., Reeves, S. & Perrier, L. (2005). Effectiveness of pre-licensure interprofessional education and post-licensure collaborative interventions. *Journal of Interprofessional Care*. Suppl 1, 148-165.

İletişim:

Sezer Domac

University of Leicester,

School of Social Work

Department of Medical and Social Care Education

Leicester, England

E-posta: sezer.domac@gmail.com

Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] sponsorluğunda, yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme başta olmak üzere, eğitim ve insani bilimlerin bütün alanları ile ilgili disiplinler arası *teorik* ve *uygulamalı* çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'nca incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, Hakem Kurulu'nun veya konu alanıyla ilgili en az iki üyesinin, görüşüne sunulur. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için Hakem Kurulu veya konu alanı ile ilgili en az iki kişinin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.

Yazılar *her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla* aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar(lar)ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 90-120 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler. Türkçe veya İngilizce öзде, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: *Ampirik çalışmalar* giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araç(lar)ı, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. *Derleme türü çalışmalar* ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. *Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Kaynakça, -*APA Yayım Kılavuzu (2009), İstanbul: Kaknüs Yayınları*- adlı yayım kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir.
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının sturan@ogu.edu.tr ve enginkaradag@ogu.edu.tr e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar)a ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

ISSN 3309-8659



9 773 309 865003



EĞİTİM-BİR-SEN
Eğitimciler Birliği Sendikası

