


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

An Evaluation of Inter-School Collaboration Practices in Turkey

Emre Sönmez

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1119219

Received: 20.05.2022

Revised: 12.10.2022

Accepted: 30.12.2022

Keywords:

Inter-School Collaboration,
Social Network,
Turkish National Education
System

Abstract

Inter-organizational networks are becoming crucial for each kind of system. Networks comprise links among organizations that can be defined based on their purpose or type of interaction, such as partnerships, strategic alliances, coalitions, and cooperative/collaborative arrangements. Networks can be viewed as a means of comprehending organizational structures in general. In this study, it is aimed to examine the cooperation practices inter-schools in the Turkish National Education System and to offer suggestions for improving networks and cooperation inter-schools. In order to increase inter-school collaboration in Turkey, various suggestions can be offered based on the realities of the country. The fact that the national education system in Turkey has a centralized, bureaucratic and strict hierarchical character makes collaboration practices inter-schools difficult. However, there are various initiatives that encourage and support this cooperation. The main legal document that encourages cooperation inter-schools in Turkey is the Directive on Education Boards and Divisions of the Ministry of National Education. In addition, there are important projects such as European Schoolnet and Teacher Network that contribute to the cooperation inter-schools in Turkey. In this respect, educational regions that are currently legally defined in our country can be transformed into a more functional and effective ones, and social networks can be established inter-schools.

Türkiye'de Okullar Arası İşbirliği Uygulamalarına İlişkin Bir Değerlendirme

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1119219

Yükleme: 20.05.2022

Düzeltilme: 12.10.2022

Kabul: 30.12.2022

Anahtar Kelimeler:

Okullar Arası İşbirliği,
Sosyal Ağ,
Türk Millî Eğitim Sistemi

Öz

Örgütler arası ağlar, her tür sistem için oldukça önemli bir hale gelmektedir. Ağlar; ortaklıklar, stratejik ittifaklar, koalisyonlar ve işbirliği/işbirliği düzenlemeleri gibi amaçlarına veya etkileşim türüne göre tanımlanabilen örgütler arasındaki bağlantıları içerir. Genel olarak ağlar, örgüt yapılarını anlamının bir aracı olarak görülebilir. Bu çalışmada, Türk Millî Eğitim Sisteminde okullar arası iş birliği uygulamalarını incelemek ve okullar arasındaki ağları ve iş birliklerini geliştirmek için öneriler sunmak amaçlanmaktadır. Türkiye'de millî eğitim sisteminin merkezîyetçi, bürokratik ve katı bir hiyerarşik özelliğe sahip olması okullar arasındaki iş birliği uygulamalarını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte bu iş birliğini teşvik eden ve destekleyen çeşitli girişimler de vardır. Türkiye'de okullar arası iş birliğini teşvik eden temel yasal belge, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi'dir. Bunun yanı sıra Türkiye'deki okullar arası işbirliğine katkı sağlayan European Schoolnet, Öğretmen Ağı gibi önemli projeler bulunmaktadır. Türkiye'de okullar arasında iş birliğini artırmak için ülkenin gerçeklerinden yola çıkarak çeşitli öneriler sunulabilir. Bu açıdan ülkemizde mevcutta yasal olarak tanımlanan eğitim bölgelerinin daha işlevsel ve etkili bir hale dönüştürülebilir ve okullar arasında sosyal ağlar kurulması sağlanabilir.

Giriş

İnsanlar gibi örgütler de ortak sorunları çözmek ve fayda sağlamak için birbirleriyle çeşitli işbirlikçi ortaklıklar kurar. Örgütler arası işbirliği, farklı türdeki aktörler arasında sistem düzeyinde bir ilişki modeli olarak tanımlanabilir. Örgütler arası ilişkileri açıklayan bazı teoriler vardır. Rossignoli ve Ricciardi (2015), örgütler arası ilişkilere ilişkin kaynak bağımlılığı, örgütsel ekoloji, sosyal ağ gibi çeşitli teorilere vurgu yapmıştır. Bu teorileri eğitimsel liderlik ve yönetim bilimi bakış açısıyla incelediğimizde, sosyal ağ teorisi, vekil teorisi, sosyal yerleşiklik ve örgütsel ekoloji teorileri okul düzeyinde işbirliği ile yakından ilişkilidir. Genel olarak ağlar, örgütsel sistemleri anlamının bir yolu olarak görülebilir (Borgatti, Everett ve Johnson, 2018). Ağlar, örgütler arasındaki işbirliğinde anahtar bir kavramdır. Bu anlamda ağlar; ortaklıklar, stratejik ittifaklar, koalisyonlar ve işbirlikçi/işbirlikçi düzenlemeler gibi amaçlarına veya ilişki türlerine göre sınıflandırılabilen örgütler arasındaki bağlantılardan oluşur (Gulati ve Gargiulo, 1999). Örgütler arası araştırma, özellikle farklı kurumlar arasındaki bağlara odaklanır (Cropper, Ebers, Huxham ve Ring, 2008).

Sosyal ağlar kavramıyla, bir ağa dâhil olan aktörlerin veya grupların ihtiyaçlarını karşılayan mevcut ve potansiyel kaynaklardan bahsetmek mümkündür (Nahapiet ve Ghoshal, 1998). Söz konusu tanımlama açısından bireylerin veya örgütlerin mevcut bilgi ve becerilerini içeren bilişsel, karşılıklı etkileşime dayalı ilişkisel ve ağın bütünündeki ilişkilerin niteliğinin sonucu olarak aktörlerin erişimini etkileyen kaynaklar sosyal sermaye kapsamında ele alınmaktadır. Buna ek olarak sosyal ağların mevcut ve potansiyel ihtiyaç ve kaynaklara yönelik olması nedeniyle dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Sosyal ağ teorisi eğitim örgütlerinin anlaşılması ve analiz edilmesi bakımından önemli potansiyeller taşımaktadır. Sosyal ağ analiziyle gerçekleştirilen bir araştırmada çalışmaya katılanların bireysel özelliklerinden çok içerisinde yer aldıkları sosyal yapıdaki konumları ve diğer aktörlerle ilişki ve etkileşimlerinin daha önemli olduğu tespit edilmiştir (Borgatti ve Ofem, 2010). Bu durum sosyal ilişki ve etkileşimlerin belirleyici olduğu okullarda söz konusu süreçlerin ayrıntılı bir biçimde incelenerek farklı aktörler arasındaki bilgi akışının incelenmesine olanak sağlamaktadır (Daly, 2010). Ayrıca eğitim bilimleri alanında yoğun bir şekilde araştırılan ve okulun psikolojik boyutu altında tanımlanan birçok kavramın anlaşılması açısından bireylerin karşılıklı algılarının önemli sayılabileceği söylenebilir.

Okullar arasında iş birliği kurma, eğitim liderliği ve yönetimi alanında oldukça kritik bir konudur. Bu açıdan, eğitim liderliği ve yönetimi akademisyenleri eğitim kurumları arasındaki işbirliğini keşfetmeye yönelmiştir. Böylece araştırmacılar bu önemli konu üzerinde yıllardır yoğun bir şekilde çalışmaktadır. Ancak örgütler arası işbirliği ağlarının nasıl ve neden önemli olduğu konusunda bilimsel araştırmalar sınırlıdır (Liou ve Daly, 2020). Sadece okul içinde değil, okullar arasında da işbirliğini gerektiren politikalar ve girişimler giderek daha yaygın hale gelmektedir (Daly

ve Finnigan, 2012; Sinnema, Hannah, Finnerty ve Daly, 2022). Eğitim liderliği ve yönetimi akademisyenleri bugün okul içinde ve okullar arasında birleşik bir işbirliği teorisi oluşturma konusunda zorlanmaktadır. Böyle bir teori, bölge ağlarının etkili bir gelişmeyi ve değişimi tetiklediği her iki durumu da açıklayabilecektir. Ayrıca okul düzeyi ve ilçe düzeyindeki ağ yapıları arasındaki ilişki, okul sistemlerinin merkezi ve bürokratik olmasının yerine organik bir yapı içinde oluşturulmasına fırsat verecektir (Kilduff ve Tsai, 2003). Bu çalışmada Türk Millî Eğitim Sisteminde okullar arasındaki ağlar ve iş birliği konusu ele alınmaktadır. Bu çalışmanın Türkiye'deki okullar arasındaki mevcut ilişki ağlarının ve iş birliği durumunun incelenmesine, iş birliği mekanizmalarının desteklenmesine ve okullar arasında ağlar oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türk Millî Eğitim Sisteminin Örgüt Yapısı

Türkiye'nin teşkilatlanma ve yönetim tarihi incelendiğinde, Türk devletlerinin tarihsel süreç içerisinde merkezi bir yönetim tarzı benimsediği görülmektedir. Türkiye gibi üniter devlet yapısına sahip ülkelerde eğitim sistemleri merkezi olarak organize edilmekte ve yönetilmektedir. Bu bakımdan Türk millî eğitim sistemindeki merkezi yapının tarihsel kökleri Türk devlet yapısına dayanmaktadır (Ortaylı, 2008).

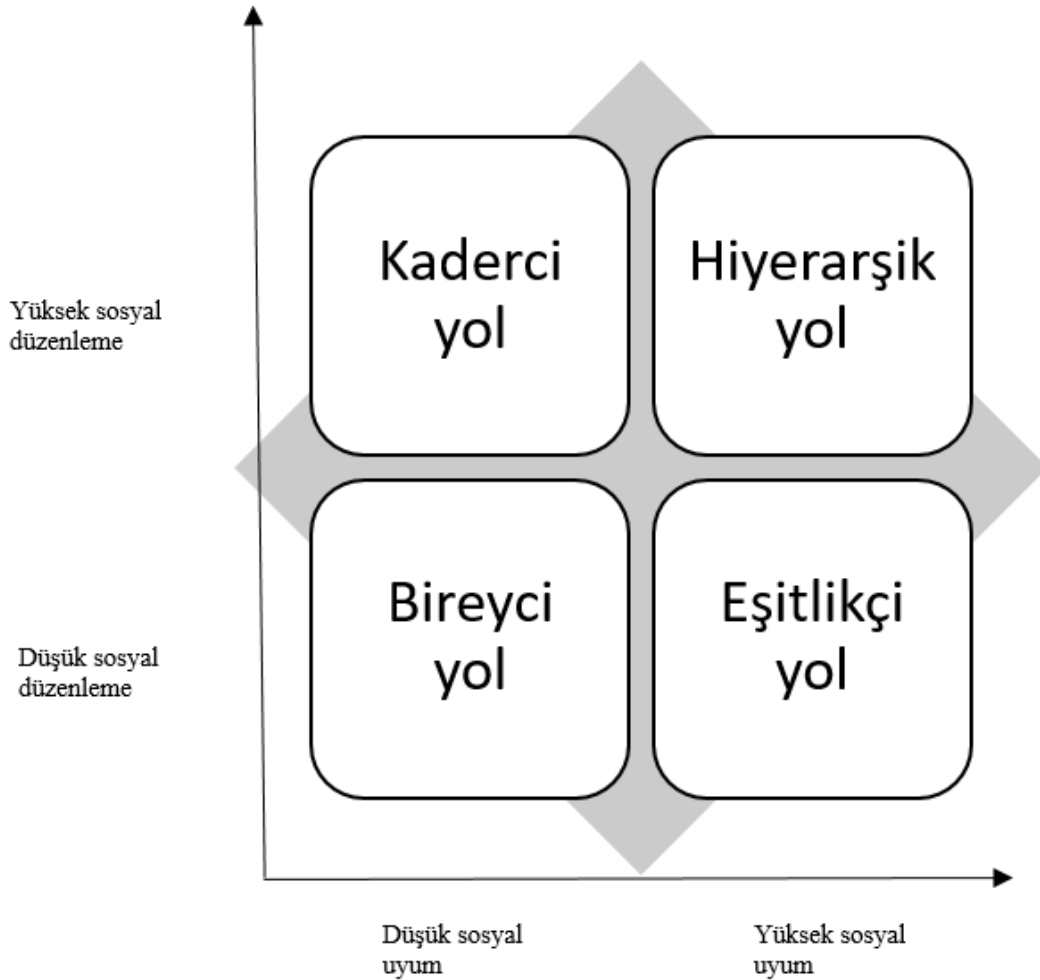
Türkiye'de eğitim sisteminin temel yapısını bürokrasi oluşturmaktadır. Ülkedeki tüm yetkili makamları merkezileştiren bir eğitim bürokrasisinden bahsetmek mümkündür (Dağlı, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Cumhuriyeti'nde merkezi olarak yönetilen tüm eğitim faaliyetlerinin Anayasa'da kabul edilen merkezi yönetim ilkesi ile yürütülmesinden sorumludur. MEB, faaliyetleri ve karar alma süreçleri açısından oldukça merkezi bir görünüme sahiptir. Okul yönetimleri, hem personel hem de bütçe açısından merkez teşkilatına oldukça bağımlıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, taşra teşkilatı ve yurt dışı teşkilatı olmak üzere üç ana teşkilattan oluşmaktadır. Bakanlık merkez teşkilatı; Bakanlık ofisi, Bakan Yardımcıları ve 23 hizmet biriminden oluşmaktadır. Taşra teşkilatı, her il ve ilçede bir millî eğitim müdürlüğü olacak şekilde düzenlenmiştir. Yurtdışı teşkilatı ise, Türkiye Cumhuriyeti büyükelçilik ve konsolosluklarında eğitim müşavirliği ve eğitim ataşesi olarak teşkilatlanmıştır. Eğitim kurumlarının açılması, denetlenmesi, kapatılması ve eğitim programlarının düzenlenmesinden Bakanlık yetkili ve sorumludur. Türkiye'nin idari yapısında eğitim faaliyetlerine ilişkin kararlar merkezde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınmaktadır. Alınan kararlar yerel düzeyde il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından uygulanır. Okulların açılması, öğretmenlerin atanması ve yer değiştirmesi, bütçe, yatırım prosedürleri ve diğer ilgili kararlar merkezi olarak alınır (Eurydice, 2021).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenen Türk Millî Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim, belirli bir yaş grubundaki ve aynı düzeydeki bireyler için bir okul bünyesinde amaca uygun olarak geliştirilmiş programlarla düzenli olarak yürütülen eğitimidir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise ve

yüksek öğretim kurumlarını içerir (MEB, 2021, s. 13). Türkiye'deki eğitim sisteminin mevcut formatı, 6-18 yaş arası öğrencileri kapsayan 12 yıllık zorunlu eğitimden oluşmaktadır. İlk ve ortaöğretim tüm devlet okullarında ücretsizdir (Eurydice, 2021).

Hood (1998) tarafından geliştirilen sosyal uyum ve sosyal düzenleme matrisi okul sistemlerini temel makro düzeye veya sistem düzeyindeki faktörlere göre bölümlere ayırmıştır (Şekil 1). Matris sosyal uyum ve sosyal düzenleme şeklinde iki eksenle oluşur ve dört bölüme ayrılır. Sosyal uyum eksenini, toplumları birbirine bağlayan kurumlar, normlar ve ağları ifade eder. Yüksek sosyal uyuma sahip sistemler, daha yüksek bir işbirliği eğilimine ve isteğine sahiptir. İkinci eksen sosyal düzenleme ise, bir sistemde kontrolü ve hesap verebilirliğin nasıl işlediğini belirleyen kurumlara atıfta bulunur. Tipik olarak, yüksek bir sosyal düzenleme sisteminde, ilişkili bürokratik kontrole sahip baskın bir hiyerarşik kültür vardır (Malin ve diğerleri., 2020). Türk millî eğitim sisteminin matriste *hiyerarşik yol* üzerinde konumlandığını söyleyebiliriz. Bu açıdan Türk millî eğitim sisteminde yüksek düzeyde merkezileşme, biçimselleşme ve bürokratik yapının baskın olduğu söylenebilir. Buna ek olarak okulda ve okullar arasında sosyal uyuma dair kanıtlar bulunmaktadır.



Şekil 1. Hood'un (1998) sosyal uyum/sosyal düzenleme matrisi

Türkiye’de millî eğitim sistemi bürokratik ve katı bir hiyerarşik özelliğe sahiptir (Bursalıoğlu, 2008). Türk millî eğitim sistemi geniş bir örgüt yapısına sahip olarak yüksek bir *merkezileşme* özelliği gösterir. Özellikle ülkedeki öğretmen, öğrenci ve okul sayısı sistemin büyüklüğü hakkında bir fikir vermektedir (Sezgin, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı 2020/21 yılı örgün eğitim istatistiklerine göre, toplamda 67.125 örgün eğitim kurumu bulunmaktadır. Ayrıca örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören toplam 18.085.943 öğrenci bulunmaktadır. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin toplamı ise 1.112.302’dir. Bu sayılar dikkate alındığında Millî Eğitim Bakanlığının büyük devasa ve hantal bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ülkede eğitim faaliyetlerinin tek merkezden yönetilmesinin oldukça karmaşık ve zor olduğu açıktır. MEB’in bu kadar çok sayıda kurumu ve öğretmeni denetlemesi bile teknik olarak oldukça zordur. Bu nedenle katı merkezîyetçi yapının çok da işlevsel olmadığı, karar sürecini yavaşlattığı ve kırtasiyeciliği artırdığı yönündeki eleştiriler uzun süredir devam etmektedir (Sezgin, 2014). Özetle MEB yaklaşık 18 milyon öğrencinin eğitiminden sorumludur. Bu sorumluluk, merkezi olarak bakanlık merkez teşkilatında toplanmaktadır (MEB, 2021). Araştırmalar, Bakanlığın bürokratik yapısının okullara da yansıdığını göstermektedir. Türkiye’deki eğitim sisteminin genel itibarıyla *biçimselleşme* ve *standartlaşma* üzerine olduğu söylenebilir. Türk millî eğitim sisteminde özellikle yönetsel açıdan bakıldığında resmi iş ve işlemler belirli prosedürler aracılığıyla uygulanmaktadır. Eğitimin uygulama alanı olan okula ve sınıflara ilişkin pek çok özellik yasa, yönetmelik ve genelgeler başta olmak üzere çok sayıda yasal metinde dile getirilmiştir. Okulda hemen hemen yapılacak bütün işler belirli bir mevzuat çerçevesinde biçimsel olarak tanımlanmıştır (Sezgin, 2014). Örneğin, öğrencilerle ilgili disiplin işleri, sınıf geçme ve devamsızlık konuları gibi birçok konu biçimselleştirilmiş usullerle yerine getirilmektedir (Çelikten, Ayyıldız ve Çelikten, 2019). Millî Eğitim Bakanlığında standardizasyon çalışmalarına İlköğretim Kurumları Standartları Sistemi (İKS) örnek olarak gösterilebilir.

Okullar arası işbirliğine ilişkin hâkim anlayış, Türkiye’de okullara ve eğitime atfedilen rol ve imajları tanımlayan toplumsal yapılar ve kültürel özelliklerle yakından ilişkilidir. Türkiye’de hiyerarşik toplumsal yapılar öne çıkmaktadır (Kondakçı ve Sivri, 2014). Hofstede (1980) ulusal kültürleri tanımlamak ve ulusal kültürlerin örgütsel ve bireysel davranış üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla dünya çapında bir araştırma başlatmıştır. Hofstede’in ulusal kültür sınıflamasına göre, Türkiye’de toplum yapısında *güç mesafesi* oldukça yüksek bir konuma yerleşir. Bu sebeple örgütsel yapılar hiyerarşik ve merkezîyetçidir. Üst düzey yöneticilerin verdiği emirler sorgulanmadan yerine getirilir, çalışanlar tamamen itaatkâr bir sorumlulukla üstlerine bağlıdır ve yöneticilerin daha güçlü olduğuna inanılır (Hofstede, 1980; Şişman, 2011). Aynı araştırmaya göre, Türk toplumu bireycilik ve kolektivizm açısından *kolektivist* bir özelliğe yakındır. Türkiye bireysellik eğiliminin düşük olduğu, kolektif özelliklerin baskın olduğu ülkeler grubunda yer almaktadır (Koşar, 2014). Bu durum, Türk kültüründe “biz” kavramının ve sosyal ilişkilerin önemli olduğunu; örgütlerde ise kolektif davranış örüntülerinin baskın olduğunu göstermektedir (Sezgin ve Sönmez, 2017). Türk

toplum yapısındaki güç mesafesi ve kolektivist özellikler eğitim kurumlarını Hood'un (1998) matrisindeki *hijerarşik yol* üzerinde konumlandırır. Özellikle toplumun kolektivist özelliğinin okullarda ve okullar arasında iş birliği çalışmalarına zemin hazırladığı söylenebilir. Türk millî eğitim sistemi, yüksek düzeyde merkezileşme ile yüksek sosyal uyumu dengeler. Türk Mili Eğitim Kanunu, karar vermede okullar ve yerel yetkililer arasındaki ortak sorumluluk fikrini pekiştirir ve yönetimde kolektif sorumluluğu teşvik eder. Ancak bu iş birliği girişimlerinin merkezi yapının karar ve politikalarının tüm okullarda standart olarak uygulanması amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Türkiye'de Okullar Arası İşbirliği Uygulamaları

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının tüm derece ve türleri arasındaki işbirliği öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi kapsamında yürütülmektedir. Bu yönerge çerçevesinde müfredatın uygulanması sırasında birliğin sağlanması, alınan kararların izlenmesi, değerlendirilmesi ve sonuçlandırılması, bina ve tesislerin ve eğitim araçlarının etkin ve verimli bir şekilde kullanılması amacıyla eğitim-öğretim koordine edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu yönergenin amacından da anlaşılacağı üzere okullar arası işbirliğini amaçlayan kurul veya grupların temelde yenilikçi uygulamaları paylaşıp birbirlerinin gelişimine katkı sağlaması değil, merkezden alınan kararların, politikaların ve merkezi olarak yapılandırılmış müfredatın tüm okullarda uygulanması ön planda yer alır. Başka bir deyişle, bu yönerge ile Hood'un (1998) sosyal düzenleme/uyum matrisine göre hiyerarşik bir yol izlendiği, Türk eğitim sisteminde ana hatlarıyla belirtilen amaç ve yaklaşımların benimsendiği ve bu amaçlara ulaşmak için işbirliğine gidildiği görülmektedir. Özellikle yönergede geçen "eğitim kurumlarında öğretim programlarını uygulama sürecinde eğitim kurumu, ilçe, il ve ülke genelinde birliktelik sağlamak" ifadesi açıkça hiyerarşik bir yol izlendiğini, diğer bir deyişle yüksek sosyal uyumun ve yüksek işbirliğinin önemli kabul edildiğini göstermektedir.

Yönergede ifade edilen; "Kademe ve Türlerine Göre İlçe Eğitim Kurumu Müdürleri Kurulu", "İl Sınıf/Alan Zümreleri" ve "İlçe Sınıf/Alan Zümreleri" belirli il veya ilçelerdeki okulları bir araya getirmekte ve bu okullar arasında işbirliğini amaçlamaktadır. İlçe Eğitim Kurumu Yöneticileri Kurulu, ilçe millî eğitim müdürlüklerindeki üst düzey yöneticiler ile ilçedeki resmi ve özel öğretim kurumlarının yöneticilerinden oluşur. İl genelinde eğitimi planlamak ve koordine etmek, eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak, eğitimle ilgili görüş ve önerileri geliştirmek, aynı alanlar arasında iletişim, uyum ve işbirliğini sağlamak amacıyla sınıf/alan zümreleri oluşturulur. Özellikle zümreler için vurgulanan eğitime ilişkin görüş ve önerilerin geliştirilmesi ve eğitimin kalitesinin artırılması hedefleri, sistematik olarak hiyerarşik bir yol izlenmesine rağmen, düşük sosyal uyuma kapı açan diğer yaklaşımlara (eşitlikçi veya bireyci yol) açık olduğunu göstermektedir. Öte yandan, Türkiye'de merkezi eğitim politikalarına uygun bir yol izleneceği beklentisinin yüksek olması, kurulların veya zümrelerin niteliksel fark yaratacak önerilerde bulunmasını zorlaştırmaktadır.

Türkiye'deki okullar arası işbirliğine katkı sağlayan önemli projelerden biri, *European Schoolnet*'tir. European Schoolnet'in misyonu, 21. yüzyılın dijitalleşmiş toplumları için eğitim süreçlerinin dönüşümünde Avrupa'daki eğitim bakanlıklarını, okulları, öğretmenleri ve ilgili eğitim paydaşlarını desteklemektir. Ağırlıklı olarak Avrupa ülkelerinin eğitim bakanlıklarını içeren bu ağa Türkiye de dâhildir. Okul ağı projesi kapsamında oluşturulan eTwinning, Avrupa Okul Ağı'nda önemli bir topluluk haline geldi. Avrupa Birliği Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor programı olan Erasmus+'ın bir parçası olan eTwinning, Avrupa Birliği ülkelerinden birinde bir okulda çalışan öğretmenler, yöneticiler, kütüphaneciler gibi herhangi bir personelle iletişim kurma, işbirliği yapma, proje geliştirme ve paylaşma gibi faaliyetler aracılığıyla Avrupa ülkeleri için bir fırsat sunmaktadır. Türkiye'ye özgü bir tasarım olmasa da Türkiye'nin 2009 yılında dâhil olduğu eTwinning, son dönemde Türkiye'de büyük ilgi gördü ve eTwinning uygulamaları ivme kazandı. eTwinning, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet göstermektedir. 2018 verilerine göre, Türkiye'deki 48.000'den fazla okuldan 209.000'den fazla kullanıcı eTwinning portalına kayıtlı ve Türkiye'deki kullanıcılar 37.000'den fazla projeye katıldı (MEB, 2020). Dolayısıyla bu portal üzerinden okullardaki işbirliklerinde hiyerarşik ya da kadercı bir yol değil, eşitlikçi ya da bireyci bir yol izlendiği söylenebilir.

Son olarak Türkiye'de okullar arası işbirliğini destekleyen bir uygulama olarak *Öğretmen Ağı*'ndan bahsetmek mümkündür. Ağırlıklı olarak okul ağına vurgu yapmasa da öğretmenlerin meslektaşları ve insanlarla bir araya gelerek güçlendiği ve bir paylaşım ve işbirliği ağı olan *Öğretmen Ağı* sanal portalı (<https://www.ogretmenagi.org/>), Eğitim Reformu Girişimi tarafından desteklenmekte ve öğretmenlerin sosyal ağlarını geliştirmektedir. Türkiye'de eğitim alanında faaliyet gösteren bazı vakıflar (Anne ve Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Enka Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, Sabancı Vakfı ve Vehbi Koç Vakfı) tarafından desteklenen bu ağ; üyelerinin gelişimine yönelik birçok çevrimiçi etkinlik düzenler ve eğitimle ilgili konularda raporlar sunar. Ayrıca yayınlar yapmakta ve çalıştaylar aracılığıyla üyelerini eğitim faaliyetleri etrafında bir araya getirmektedir. Ulusal bir girişim olan bu ağın, merkezi eğitim uygulamalarına göre öğretmenlere daha özgür bir alan oluşturduğu ve öğretmenlerin iyi uygulamalarını bu portal üzerinden paylaştığı görülmektedir (Öğretmen Ağı, 2020). Dolayısıyla, bu ağın European Schoolnet gibi bir etki yarattığı ve öğretmenlerin bürokratik uygulamalar ve hiyerarşi ile sınırlandırılan alanlara karşı kendilerini daha özgür hissettikleri esnek bir mesleki öğrenme alanını sürdürdüğü iddia edilebilir.

Türk Okullarında Yetki ve Sorumluluk Dengesi Sorunu

Türkiye'de aşırı merkeziyetçi yapı, okulların hareket kabiliyetini kısıtlayan önemli bir etkidir. Okullara personel alımı, yetiştirilmesi, okul programı ve bütçenin kararlaştırılması, iş günlerinin belirlenmesi gibi yetkiler merkezde toplanmıştır (Keser ve Gedikoğlu, 2008). Bu durum Türk eğitim sisteminde neredeyse tüm kararların merkezden alınmasına ve merkez teşkilâtının çok

fazla büyümesine yol açmıştır. Dolayısıyla, yıllardan beridir ülkemizde yerel yönetim reformunun yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 2008; Kurt, 2006; Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010; Uluğ, 1998).

Yerel yönetimlerin ve okulların eğitim ile ilgili faaliyetlere daha fazla katılımının, Türk Eğitim sisteminde yaşanan sorunların çözümüne büyük ölçüde katkı sağlayabileceği ileri sürülmektedir (Turan ve diğerleri., 2010). Eğitimde yerel yönetimlerin katkısına daha fazla ihtiyaç duyulmasındaki amaç, toplumun refah düzeyini artırmak ve merkezi düzeyde yaşanan bürokratik sıkıntıları önlemektir (Kurt, 2006). Bu doğrultuda okullara ve okul bölgelerine yetki ve sorumlulukların aktarılması konusu gündeme gelmektedir. Okullar arası iş birliği mekanizmalarını kurmak ve geliştirmek, okulların yetki ve sorumluluklarını artırarak sağlanabilir. Ademi merkeziyetçilik ve katılımcı yönetim savunucuları, okul bölgesinin öngörülen yönergeleri dahilinde okul sahası özerkliğinin, okulların topluluk kaynaklarını en üst düzeye çıkaracak iyileştirme planları ve uygulamaları geliştirmesini sağlayacağını savunuyorlar (Wheeler ve Agruso, 1996). Türkiye’de araştırmalarda yerleşme genellikle “okul merkezli yönetim, okul temelli yönetim, okula dayalı yönetim” gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Sezgin, 2014; Turan ve diğerleri., 2010; Özdemir, 1996). Okul temelli yönetim bütçe, personel, plan ve program konularında karar alma yetki ve sorumluluğunun merkezden okul yönetim yapılarına aktarılması girişimlerini içermektedir (Taşar, 2018).

Okul merkezli yönetim uygulamalarının okul çalışanlarının sosyal sermayelerini ve sosyal ağlarını geliştirdiği ifade edilmektedir. Sosyal ağlar doğası gereği sosyal sermayenin önemli bir bileşenidir. Çünkü bağlantılı ağlar içinde ve arasında gömülü kaynakların paylaşımı, karşılıklık ve güven duygularını kazanma veya kaybetme fırsatlarına izin verir (Thornton ve Leahy, 2012). Okul merkezli yönetim özerklik, bağımsızlık, yetki ve sorumluluk devri, katılım, demokratikleşme gibi kavramlarla tanımlanır. Ancak Türkiye’de okul merkezli yönetime geçilmesine dair çeşitli sakıncalar dile getirilmektedir. İlk olarak okul müdürlerinin yetki ve sorumluluk dengesindeki sorunlar dile getirilmektedir. Yetki-sorumluluk dengesizliği, aşırı merkeziyetçiliğin sonuçlarından biridir (Bursalıoğlu, 2008). Yöneticilerin en çok dile getirdikleri sorunlarından birisi, sahip oldukları yetkiden daha fazla sorumluluk taşımalarıdır (Demirtaş ve Niyazi, 2014; Keser ve Gedikoğlu, 2008). Bursalıoğlu’na (2008) göre, “*Bugünkü okul yöneticisinin belki en büyük sıkıntısı yetkisizliktir. Buna karşılık sorumluluğu büyüktür*”. Okul müdürünün birlikte çalışacağı müdür yardımcısı, öğretmen, hatta yardımcı personeli seçmemektedir. Ayrıca okul müdürünün verimsiz bulduğu bir çalışan üzerinde herhangi bir yaptırım gücü yoktur, hatta personeline izin dahi verememektedir (Çetin, 2019). Bunun yanı sıra okulda öğrenme süreçlerinin düzenlenmesi, öğrenci başarısı, okul-aile ilişkileri, bütçe yönetimi ve çalışanların izlenmesi gibi birçok konuda önemli sorumluluklara sahiptir.

Literatürde vurgulanan bir diğer sakınca, okula dayalı yönetim yaklaşımının Türk toplumunun kültürel yapısında tam olarak karşılık bulmadığı ve olumsuz etkilerinin de olabileceğine ilişkin tartışmalardır. Örneğin bir araştırmada, okula dayalı yönetim yaklaşımının Batı ülkelerinde uygulandığı şekliyle ülkemizde uygulamanın pek mümkün görünmediği belirlenmiştir. Lideri önceleyen, devletçi geleneğe ve dışil özelliklere sahip, güç mesafesinin fazla olduğu Türk kültürünün yerinden yönetimin varsayımlarına uyumlu olmadığı vurgulanmıştır (Aslan, Cülha ve Nazlı, 2021). Bununla birlikte başka bir çalışmada eğitimde yerinden yönetimin doğurabileceği en büyük sakıncanın ülkenin üniter yapısının ve siyasal birliğinin bozulacağı kuşkusudur (Kıran, 2001 Akt. Turan ve diğerleri., 2010). Türkiye gibi çok büyük bir eğitim sistemine sahip olan ülkelerde bu merkezleşme ya da merkezleşmeden uzaklaşma çabası bir denge sorununu beraberinde getirmektedir. Çünkü yetki devri konusu yeterlik, liyakat ve güven gibi olguların üzerine oturmakta ve onlardan beslenmektedir. Türk eğitim sistemi açısından bu değişkenlerin tam olarak sağlandığını söylemek zordur (Sezgin, 2014). Tüm bu sakıncalar birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'nin kültürel ve sosyal gerçeklerinden beslenen özgün bir modelin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü ülkemizde merkeziyetçi devlet geleneğinin uzun yıllara dayanan bir geçmişi vardır. Bu yönetim geleneğini günümüz şartlarına göre uyarlamak temel öncelik olmalıdır. Bu açıdan merkezi karar vericilerin önceliklerini dikkate alarak okulların kendi kararlarında söz sahibi olduğu, daha esnek hareket edebildiği, eğitim bölgeleriyle okulların bölgenin özelliklerine göre söz sahibi olduğu ve iş birlikleri kurduğu bir sisteme geçiş mümkün olabilir.

Politika ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

Türkiye'de okullar arasında iş birliğini artmak için ülkenin gerçeklerinden yola çıkarak çeşitli öneriler sunulabilir. Bu açıdan ülkemizde mevcutta yasal olarak tanımlanan eğitim bölgelerinin daha işlevsel ve etkili bir hale dönüştürülmesi önerilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nun illerde ve ilçelerde oluşturduğu eğitim bölgelerinin ve bu bölgeler içinde yer alan çeşitli kurulların görev, yetki ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması gereklidir. Bu kurulların sözde kurullar olmaktan çıkarılıp idarî ve malî yönden daha özerk bir yapıya kavuşturulması önemlidir (Turan ve diğerleri., 2010). Özellikle eğitim bölge kurullarının öncülüğünde bölgesel düzeyde tüm okulların ortak kullanımına sunulan çeşitli alanlarda araştırma ve uygulama merkezleri kurulabilir. Bu merkezler, okullar arasındaki iş birliği çalışmalarını ve ilişkileri geliştirebilir. Farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin ortak çalışmalar yürütmesi desteklenebilir.

Yönetim biliminde son yıllarda gündeme gelen konulardan biri "ağ organizasyonu" fikridir (Kadushin, 2012). Okullar arasındaki sınırları kaldırmak, sosyal ilişkileri geliştirmek ve paylaşımları desteklemek için okullar arasında sosyal ağlar kurulması teşvik edilebilir. Bunu sağlamak için çeşitli yollar sağlanabilir. Türkiye'de okullar arasında başarı açısından ciddi farkların olduğu, fırsat ve imkân eşitsizliklerinin yaşandığı ileri sürülmektedir. Özellikle okullar arasındaki bu farkı kapatmak

amacıyla okullar arası işbirliği protokollerinin yapılması önerilebilir. Bu protokolü gerçekleştirirken nitelik bakımından farklılıkların fazla olduğu okullar seçilerek uçurumun azaltılması sağlanabilir. Okullardaki öğretmen kadrosunda belli sürelerde mübadele uygulanabilir (3 ay diğer okulda görev yapma gibi). Bunun yanı sıra okullar arasında materyal, donanım paylaşımları olabilir. Böylece okulların birbirinden ilham alması, birbirini desteklemesi ve akademik personelin her iki okul arasındaki farklılıkları tespit ederek eksiklikleri gidermek için çabalaması sağlanabilir.

Eğitim bölgelerinde her yıl okulların farklı okullarla iş birliğini desteklemek adına “eşleşmeleri” sağlanabilir. Burada her okulun her yıl farklı okulla işbirliği içinde olması önemlidir. Eşleşen herhangi iki okul her yıl belirli tarihte belirlenen mekânda bazı faaliyetleri gerçekleştirebilir. Örneğin o okullardaki idari personel ve öğretmenler bir toplantı ile kaynaşacaklar ve faaliyetlerin yürütülmesi ile ilgili konuşacaklardır. Bu sayede iyi uygulamaların paylaşılması, meslektaş iş birliğinin desteklenmesi ve öğrenciler arasında ortak çalışmalar planlanması mümkün olabilir. Bu planlamalar sonucunda öğrencilerin bilim şenlikleri ve sosyo-kültürel etkinlikler gibi ortaklaşa etkinliklere dâhil olması sağlanabilir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Organizations, like people, form various cooperative partnerships with one another in order to solve common challenges and generate benefits. Inter-organizational collaboration can be defined as a system-level relationship pattern between different kinds of actors. Some theories explain inter-organizational relationships. Rossignoli and Ricciardi (2015) emphasized various theories regarding interorganizational relations such as resource dependence, organizational ecology, and social networking. As we examine these theories in regard to educational leadership and management science perspective, agency theory, social embeddedness and organizational ecology theories are closely associated with school level collaboration. In general, networks can be seen as a way of understanding organizational systems (Borgatti, Everett and Johnson, 2018). Networks are a key concept in cooperation between organizations. In this sense, networks are made up of links between and among organizations that can be classified according to their purpose or type of relationships such as partnerships, strategic alliances, coalitions, and cooperative/collaborative arrangements (Gulati and Gargiulo, 1999). Inter organizational research especially focuses on the ties between different institutions (Cropper, Ebers, Huxham and Ring, 2008).

With the concept of social networks, it is possible to talk about existing and potential resources that meet the needs of actors or groups involved in a network (Nahapiet and Ghoshal, 1998). In terms of this definition, resources that affect the access of actors as a result of the quality of cognitive, interactive, relational and network relations that include the existing knowledge and skills of individuals or organizations are considered within the scope of social capital. Moreover, it can be said that social networks have a dynamic structure due to their current and potential needs and resources.

Social network theory has significant potential in terms of understanding and analyzing educational organizations. In a study conducted with social network analysis, it was determined that the position of the participants in the social structure and their relations and interactions with other actors were more important than their characteristics (Borgatti and Ofem, 2010). This situation enables the examination of the flow of information between different actors by examining the processes in

detail in schools where social relations and interactions are determinants (Daly, 2010). In addition, it can be said that mutual perceptions of individuals can be considered important in terms of understanding many concepts that are intensively researched in the field of educational sciences and defined under the psychological dimension of the school.

Collaboration between schools is a critical issue in the field of educational leadership and management. In this respect, academics of educational leadership and management have tended to explore cooperation between educational institutions. Thus, researchers have been working intensively on this important issue for years. However, scientific research on how and why inter-organizational collaboration networks are important is limited. (Liou and Daly, 2020). Increasingly common are policies and initiatives that require collaboration not only within schools but across schools; schools that previously may not have been formally expected to collaborate (Daly and Finnigan, 2012; Sinnema, Hannah, Finnerty and Daly, 2022). ELM scholars are nowadays challenged to build a unified theory of collaboration between and within schools. Such a theory would be capable to explain both the cases in which district networks trigger effective development and change. In addition, the relationship between the network structures at the school level and the district level will allow school systems to be formed in an organic structure instead of being centralized and bureaucratic. (Kilduff and Tsai, 2003). In this study, networks and cooperation between schools in the Turkish National Education System are discussed. It is thought that this study will contribute to the examination of the existing relationship networks and cooperation between schools in Türkiye, to support cooperation mechanisms and to create networks between schools.

Organizational Structure of the Turkish National Education System

When the history of the organization and administration of Turkey is examined, it can be seen that the Turkish states have adopted a centralized management style in the historical process. In countries with a unitary state structure, such as Turkey, education systems are centrally organized and managed. In this respect, the historical roots of the central structure of the Turkish national education system are based on the Turkish state structure (Ortaylı, 2008).

Bureaucracy constitutes the basic structure of the education system in Turkey. It is possible to talk about an education bureaucracy that centralizes all the authorities in the country (Dağlı, 2007). The Ministry of National Education is responsible for executing all centrally managed educational activities in the Republic of Turkey by the central government principle adopted in the Constitution. The MoNE has a highly centralized outlook in terms of its activities and decision-making processes. School administrations are highly dependent on the central organization in terms of both personnel and budget.

The Ministry of National Education comprises three main sections: the central organization, the provincial organization and the overseas organization. Ministry central organization; The Office of

the Ministry consists of the Deputy Minister and 22 service units. The provincial organization is arranged so that there is a national education directorate in each province and district. The Foreign Organization of the Ministry is organized as education consultants and education attachés at the embassies and consulates of the Republic of Turkey. The Ministry is authorized and responsible for the opening, supervision and closing of educational institutions and regulating education programs. Under Turkey's administrative structure, decisions regarding educational activities are taken at the centre by the Ministry of National Education. The decisions taken are implemented by the provincial and district national education directorates at the local level. Opening schools, appointment and relocation of teachers, budget, investment procedures, and other related decisions are made centrally. The Minister is the highest chief of the Ministry organization (Eurydice, 2021).

The Turkish national education system, determined by the National Education Basic Act No. 1739, consists of two main parts: formal education and non-formal education. "Formal education is the regular education conducted within a school for individuals in a certain age group and at the same level, under programs developed following the purpose. Formal education includes pre-primary, primary school, lower secondary school, upper secondary and higher education institutions" (MoNE, 2021, p. 13). The current format of the education system in Turkey consists of 12 years of compulsory education covering students aged 6-18. Primary and secondary education is free in all public schools (Eurydice, 2021).

The social cohesion/ social regulation regulation matrix, developed by Hood (1998), has been used to segment school systems according to the principal macro-level or system-level factors that define them (Figure 1). The matrix consists of two axes, social cohesion and regulation, and is divided into four parts. Social cohesion refers to the institutions, norms and networks that bind societies together. Systems with high social cohesion have a higher tendency and willingness to cooperate. The second axis, social regulation, refers to the institutions that determine how control and accountability work in a system. Typically, in a high regulation system, there is a dominant hierarchical culture with associated bureaucratic control (Malin et al., 2020). We can say that the Turkish national education system is located in a *hierarchist way* in the matrix. In this respect, it can be said that a high level of centralization, formalization and bureaucratic structure is dominant in the Turkish national education system. In addition, there is evidence of social cohesion at school and between schools. The national education system in Turkey has a bureaucratic and strict hierarchical feature (Bursalıoğlu, 2008). The Turkish national education system has a comprehensive organizational structure and shows a high centralization feature. Especially the number of teachers, students and schools in the country gives an idea of the size of the system (Sezgin, 2014). According to the formal education statistics of the Ministry of National Education for the year 2020/21, there are 67,125 formal education institutions in total. In addition, there are a total of 18,085,943 students studying in formal education institutions. The total number of teachers is 1,112,302. Considering these numbers, it can be said that the Ministry of

National Education has a large, gigantic and cumbersome structure. It is quite complex and challenging to manage educational activities from a single centre in the country. It is technically very difficult for the Ministry of National Education to supervise such a large number of institutions and teachers. For this reason, the criticism that the strict centralist structure is not very functional slows down the decision process and increases paperwork has been going on for a long time (Sezgin, 2014). In summary, the Ministry of National Education is responsible for educating approximately 18 million students. This responsibility is centrally concentrated in the central organization of the Ministry (MoNE, 2021). Research shows that the bureaucratic structure of the Ministry is also reflected in schools. It can be said that the education system in Turkey is generally about formalization and standardization. In the Turkish national education system, especially from an administrative point of view, official works and transactions are implemented through specific procedures. Many features related to the school and classrooms, which are the application areas of education, have been expressed in many legal texts, especially in-laws, regulations and circulars. Almost all the work to be done at the school is defined formally within the framework of certain legislation (Sezgin, 2014). For example, many issues related to students such as disciplinary matters, passing the class and absenteeism are handled with formalized methods (Çelikten, Ayyıldız and Çelikten, 2019). *Primary Education Institutions Standards System* can be given as an example for standardization studies in the Ministry of National Education.

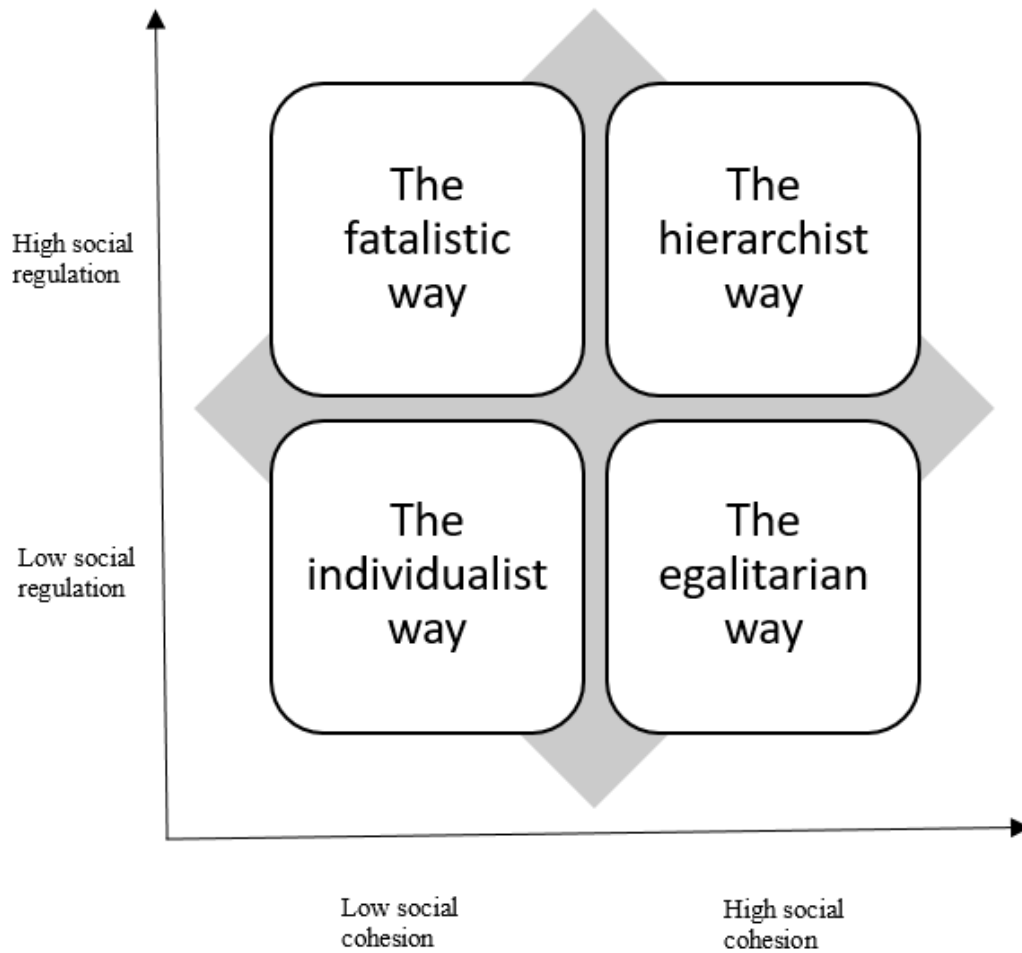


Figure 1. Hood's (1998) social cohesion/social regulation matrix

The dominant understanding of cooperation between schools is closely related to the social structures and cultural characteristics that define the roles and images attributed to schools and education in Turkey. Hierarchical social structures come to the fore in Turkey (Kondakçı and Sivri, 2014). Hofstede (1980) initiated a worldwide study to define national cultures and determine the impact of national cultures on organizational and individual behaviour. According to Hofstede's classification of national culture, the power distance in the social structure in Turkey is relatively high. For this reason, organizational structures are hierarchical and centralized. The orders given by the senior managers are fulfilled without question, the employees are entirely submissive to their superiors, and the managers are believed to be more robust (Hofstede, 1980; Şişman, 2011). According to the same research, Turkish society is close to a collectivist feature of individualism and collectivism. Turkey is in a group of countries where individualism tends to be low and collective characteristics are dominant (Koşar, 2014). This situation shows that the concept of "us" and social relations are essential in Turkish culture; shows that collective behaviour patterns are dominant in organizations (Sezgin and Sönmez, 2017). In Turkish society, power distance and collectivist features position educational institutions on the hierarchical path in Hood's (1998) matrix. In particular, it can be said that the collectivist feature of society paves the way for cooperation in schools and between schools.

The Turkish national education system balances a high level of centralization with high social cohesion. The Turkish National Education Law reinforces the idea of shared responsibility between schools and local authorities in decision-making and encourages collective responsibility in administration. However, it can be said that these cooperation initiatives serve to apply the decisions and policies of the central structure as a standard in all schools.

Inter-School Cooperation Practices in Turkey

In Turkey, cooperation between all degrees and types of official and private, formal and non-formal education institutions affiliated with the Ministry of National Education is primarily carried out within the Directive on Education Boards and Divisions of the Ministry of National Education. Within the framework of this directive, education and training are being coordinated to ensure unity during the implementation of the curriculum, to monitor, evaluate and finalize the decisions taken, and to use buildings and facilities and educational tools effectively and efficiently (Ministry of National Education [MoNE], 2018).

As it can be understood from the aim of this directive, it is not the fact that the boards or groups aiming for cooperation between schools share innovative practices and contribute to each other's development, but rather that the decisions taken from the centre, the policies put forward or the centrally structured curricula are achieved in all schools. In other words, with this directive, it is seen that a hierarchic way is followed according to Hood's (1998) social regulation/adaptation matrix, the goals and approaches outlined in the Turkish education system are adopted, and cooperation is sought to achieve these goals. In particular, the statement, "to provide unity throughout the educational institution, district, province and country in the process of implementing the curriculum in educational institutions ", which is put forward in the directive, clearly indicates that a hierarchical path is followed, in other words, high social cohesion and high cooperation are considered important.

As expressed in the directive; "District Board of Educational Institution Managers by Level and Types", "Provincial Class/Area Divisions" and "District Class/Area Divisions" bring together schools in certain provinces or districts and aim for cooperation between these schools. The Board of District Educational Institution Managers consists of senior managers in the district's national education directorates and the directors of public and private education institutions in the district. Classroom/area groups are created to plan and coordinate education throughout the province, to improve the quality of education and training, to develop opinions and suggestions about education, and to ensure communication, harmony and cooperation between the same fields. The goals of developing opinions and suggestions about education and improving the quality of education, which are especially emphasized for groups, show that although a hierarchical path is followed systematically, it is open to other approaches that open the door to low social cohesion (egalitarian path or individualist path). On the other hand, the high expectation to follow a path in line with the

central education policies in Turkey makes it difficult to make suggestions that will make a qualitative difference to the boards or groups.

One of the essential projects contributing to the cooperation between schools in Turkey is the *European Schoolnet*. The mission of the European Schoolnet is to support education ministries, schools, teachers and relevant education stakeholders in Europe in the transformation of educational processes for the digitalized societies of the 21st century. Türkiye is also included in this network, which mainly includes the education ministries of European countries. eTwinning, which was created within the scope of the school networking project, has become an important community in the European Schoolnet. Being a part of Erasmus+, the European Union Education, Training, Youth and Sports programme, eTwinning is for activities such as communicating, collaborating, developing projects and sharing with any staff such as teachers, administrators, librarians working in a school in one of the relevant European countries presents an opportunity. Although it is not a Türkiye-specific design, eTwinning, to which Türkiye was included in 2009, has recently aroused great interest in Türkiye, and eTwinning practices have gained momentum. eTwinning operates under the Ministry of National Education, General Directorate of Innovation and Educational Technologies. According to 2018 data, more than 209,000 users from more than 48,000 schools in Türkiye are registered with the eTwinning portal and users in Türkiye have participated in more than 37,000 projects (MoNE, 2020). Therefore, it can be claimed that an egalitarian or individualist path is followed, not a hierarchical or fatalistic path, in the collaborations in schools through this portal.

Finally, it is possible to talk about the *Teacher Network* as an application that supports cooperation between schools in Türkiye. Although it does not mainly emphasize the school network, the “Teacher Network” virtual portal (<https://www.ogretmenagi.org/>), which is a sharing and cooperation network where teachers get stronger by coming together with their colleagues and people, supported by the Education Reform Initiative and develops teachers' social networks. In Türkiye, this network, which is supported by some foundations operating in the field of education (Mother and Child Education Foundation, Aydın Doğan Foundation, Enka Foundation, Mehmet Zorlu Foundation, Sabancı Foundation and Vehbi Koç Foundation), organizes many online events aimed at the development of its members, and reports on educational issues. In addition, it publishes publications and gathers its members around educational activities through workshops. It is seen that this network, which is a national initiative, creates a freer space for teachers compared to central education practices, and teachers share their good practices through this portal (Teacher Network [Öğretmen Ağı], 2020). Therefore, it can be claimed that this network creates an effect like the European Schoolnet and sustains a flexible area where teachers feel more unrestrained against the areas limited by bureaucratic practices and hierarchy.

The Balance of Authority and Responsibility Problem in Turkish Schools

In Türkiye, a highly centralised structure is an important factor in restricting the mobility of the schools. Recruitment of staff in schools, training school programs and budget to be agreed upon, such as the determination of working days were collected in the centre of powers (Keser and Gedikoğlu, 2008). This situation almost all decisions are taken from the center of the Turkish education system which has led to the growth of the central organization. Hence, the local government in our country for many years it has suggested that reform needs to be done (Bursalioğlu, 2008; Kurt, 2006; Turan, Yücel, Karataş and Demirhan, 2010; Uluğ, 1998).

Local governments and schools' education-related activities have more participation, it is suggested that it could contribute significantly to the solution of problems in the Turkish educational system (Turan et al., 2010). The purpose of the need for the contribution of local governments in education is to increase the welfare level of the society and to prevent bureaucratic problems at the central level (Kurt, 2006). In this direction, the transfer of powers and responsibilities to schools and school districts subject comes up. Inter-school cooperation mechanisms to establish and develop the schools can be achieved by increasing their authority and responsibilities. Decentralisation and participatory management advocate the autonomy of the field within the guidelines prescribed School of the school district, schools and community improvement plans to develop applications that enable them to maximize resources, they argue (Wheeler and Agruso, 1996). In research in Türkiye, decentralization often "School-Based Management, School-Based Management, School-Based Management" is expressed with concepts such as (Sezgin, 2014; Turan et al., 2010; Özdemir, 1996). School-based management, budget, personnel, plans and programs in matters of decision-making authority and responsibility from the center of the structure includes initiatives to be transferred to the school management (Taşar, 2018).

School-based management practices developed by the school's social networks and the social capital of employees are expressed. Due to the nature of social networks, social capital is an important component. Because of the sharing of resources within and between networks linked embedded, winning or losing the feelings of trust and reciprocity allows opportunities (Thornton and Leahy, 2012). School-based management autonomy, independence, devolution of authority and responsibility, and participation, and is defined in terms of democratization. In Türkiye, however, school-based management implementation concerning various it is mentioned drawbacks. First, there have been problems in the balance of authority and responsibility of the school principal. Authority-liability imbalance is one of the consequences of excessive centralization (Bursalioğlu, 2008). One of the problems most of the managers have the authority to carry more responsibility than are (Demirtas and Niyazi, 2014; Keser and Gedikoğlu, 2008). According to Bursalioğlu (2008), "*Perhaps the biggest problem of today's school administrator is the lack of authority. In contrast, the responsibility is greater*". The

principal of the school that will work with the vice principal, teacher, or even helpful staff pick. The school principal also finds that an employee does not have any enforcement power inefficiently, or even cannot even have personnel (Çetin, 2019). In addition, regulation of the learning process in the school, student achievement, school-family relations, budget management, are important in many areas such as monitoring and employee have responsibilities.

Another drawback is highlighted in the literature, the school-based management approach, it didn't exactly correspond to the cultural structure of Turkish society and the negative effects are discussions of what can be. For example, in one study, school-based management approach as it applies in Western countries it has been found that the application appears hardly possible in our country. The statist tradition which precedes the leader and feminine features, it is more of a power walk that emphasized that Turkish culture is compatible with the assumptions of the local administration (Aslan, Cülha and Nazlı, 2021). However, in another study, the most important disadvantage in education management for the unitary structure of the country can have is suspicion of corruption and political union (Turan et al., 2010). In many countries, such as Türkiye with a great educational system, this effort to centralize or decentralize brings along a balance problem. Because the subject of the transfer of authority, competence, merit and trust and let them sit in on cases such as Fed. Turkish education system in terms of these variables, it is possible to say that it has been fully achieved (Sezgin, 2014). All these drawbacks are considered together when the cultural and social realities of Türkiye, is fed from an original model that needs to be developed. Because of our country's tradition of centralized many years the state has a history that dates. This tradition should be the main priority of management to adapt according to the present conditions. From this perspective, the central decision makers in their decisions by considering the priorities of the school to have a say, more flexible, can move as school districts and their schools, according to the characteristics of the region established by the business associations to have a say, you may be able to transition to a system.

Recommendations for Policy and practice

To increase the cooperation between schools in Türkiye based on the reality of the country, several recommendations can be offered. In this respect, the training area are in our country legally defined to be converted can be proposed to make more functional and effective. The Ministry of National Education and training zones that creates a variety of provinces and districts located within these zones, so it is necessary to redefine the duties and responsibilities of the board. These boards being removed from the administrative and financial aspects and established in the word of establishing a more autonomous structure is important (Turan et al., 2010). Especially under the leadership of the District Board of education are available to all public schools and at the regional level in various fields of research and application centers may be established. These centres can

improve cooperative efforts between schools and relationships. The joint work of the students from different schools can be supported to carry out.

One of the topics on the agenda in recent years in management science “network organization” is the idea of (Kadushin, 2012). To remove the boundaries between schools, social relationships developed between schools can be encouraged to support the establishment of social networks and shares. Several ways to achieve this can be achieved. Are significant differences between schools in Türkiye in terms of achievement, opportunity and inequality of opportunity it is suggested that you are experiencing. Especially to the Protocols of cooperation between schools, between schools in order to close this gap, it might be advisable. This protocol when performing the reduction of the cliff in terms of quality and the differences can be achieved more schools selected. The staff of teachers in certain schools in exchange processes can be applied in (3 months in school, such as making other task). In addition, the material and the hardware may share between schools. Thus, the schools take inspiration from each other, support each other and strive to correct the deficiencies by detecting the differences between the academic staff of both schools it can be.

Collaboration with different schools of each school year, school districts, to support the “matches” can be provided. Here, every school in collaboration must collaborate with a different school every year. Matching in the space designated on the specific date, any two schools each year they will carry out some activities. For example, the people who work in those schools, they will merge and activities related to the execution of a meeting with the teachers will talk about. The sharing of good practice, co-worker, you may be able to plan joint activities between the students and the promotion of cooperation. As a result of this planning, the students’ science festivals and socio-cultural activities to be included in joint activities, such as may be provided.

Ethical Permissions of Research

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were complied with. None of the actions specified under the heading “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, have been taken.

Kaynakça

- Aslan, M., Cülha, A., & Nazlı, K. (2021). The examination of school-based management approach in the context of Turkish culture. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(2), 22-40. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.32>
- Borgatti, S. P., & Ofem, B. (2010). Overview: Social network theory and analysis. In A. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 17-30). Cambridge: Harvard Education.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C. (2018). *Analyzing social networks*. Los Angeles: SAGE.
- Bursalioglu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Cropper, S., Ebers, M., Huxham, C., & Ring, P. S. (Eds.). (2008). *The Oxford handbook of inter-organizational relations*. Oxford Handbooks.
- Çelikten, M., Ayyıldız, K., & Çelikten, YY (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2847-2866.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1637-1648. doi:10.24106/kefdergi.3204
- Dağlı, A. (2007). Türk eğitim sistemine yönelik küreselleşme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-13.
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge: Harvard University.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2012). Exploring the space between: Social networks, trust, and urban school district leaders. *Journal of School Leadership*, 22(3), 493-530.
- Demirtaş, H., & Niyazi, Ö. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Eurydice (2021). Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/Türkiye_en
- Gulati, R., & Gargiulo, M. (1999). Where do interorganizational networks come from?. *American Journal of Sociology*, 104(5), 1439-1493.
- Hofstede, G. (1980). *Consequences of culture: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA.
- Hood, C. (1998). *The art of the state, culture rhetoric and public management*. Clarendon Press, Oxford.
- Kadushin, C. (2012). *Understanding social networks : Theories, concepts, and findings*. Oxford University Press.
- Keser, Z., & Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Kilduff, M., & Tsai, W. (2003). *Social network and organizations*. UK: Sage.

- Kondakçı, Y., & Sivri, H. (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 254-272. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0136>
- Koşar, S. (2014). Örgüt kültürü sınıflamaları. İçinde N. Güçlü (Ed.) *Okul kültürü* (ss. 43-69). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-72.
- Liou, Y. H., & Daly, A. J. (2020). Obstacles and opportunities for networked practice: a social network analysis of an inter-organizational STEM ecosystem. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 94-115.
- Malin, J. R., Brown, C., Ion, G., van Ackeren, I., Bremm, N., Luzmore, R., ... & Rind, G. M. (2020). World-wide barriers and enablers to achieving evidence-informed practice in education: what can be learnt from Spain, England, the United States, and Germany?. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00587-8>
- MEB. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü). Erişim Adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1865.pdf>
- MEB. (2020). *eTwinning Nedir?*. Erişim Adresi: <http://yegitek.meb.gov.tr/www/etwinning-nedir/icerik/3008> adresinden 23.10.2021 tarihinde alındı .
- MEB. (2021). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2020/21*. Erişim Adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Ortaylı, İ. (2008). *Türkiye teşkilat ve idare tarihi*. Ankara: Cedit Neşriyat.
- Öğretmen Ağı. (2020). *Öğretmen Ağı nedir?* Erişim Adresi: <https://www.ogretmenagi.org/ogretmen-agi-nedir> adresinden 23.10.2021 tarihinde alındı
- Özdemir, S. (1996). Okula dayalı yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 421-426.
- Rossignoli, C., & Ricciardi, F. (2015). Inter-organisational relationships. In *Contributions to Management Science* (Vol. 10). Springer International Switzerland.
- Sezgin, F. (2014). Örgütsel yapı. İçinde S. Turan (Ed.) *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (ss. 43-96). Ankara: Pegem.
- Sezgin, F., & Sönmez, E. (2017). Örgüt kültürü ve iklimi. İçinde S. Özdemir & N. Cemaloğlu (Ed.). *Örgütsel davranış ve yönetim* (ss. 179-226), Ankara: Pegem Akademi.
- Sinnema, C., Hannah, D., Finnerty, A., & Daly, A. (2022). A theory of action account of an across-school collaboration policy in practice. *Journal of Educational Change*, (23), 33-60.

- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşar, H. H. (2018). Türkiye’de okul temelli yönetim konusunda yapılan araştırma sonuçlarının toplu değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21), 991-1003.
- Thornton, T., & Leahy, J. (2012). Changes in social capital and networks: A study of community-based environmental management through a school-centered research program. *Journal of Science Education and Technology*, (21), 167–182. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9296-1>
- Turan, S., Yücel, C., Karataş, E., & Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-18.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi*, (14), 153-166.
- Wheeler, N., & Agruso, R. (June, 1996). Implementing school centered decision making. *Summit on Education Nashville Tennessee*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416195.pdf>