

Typologies of Principals: School Administration and Routine Works

Müdür Tipolojileri: Okul Müdürlüğü ve Rutin İşler

Cüneyt Belenkuyu¹ Sabiha Dulay² Ahmet Aypay³

Abstract

This study aims to reveal what the principals' experience of being a principal means to them. Phenomenological research design was used in the study. The study group of the research selected by the maximum diversity sampling consists of 37 principals. The findings of the study show that the most time-consuming tasks of school principals are grouped under three main headings: (i) supervision and control, (ii) establishing and maintaining relationships and (iii) managing bureaucratic processes. There are 11 types of principals created by these daily works: watchman, fatherly, contractor, office clerk, visible, task sharer, CEO, psychologist, Swiss army knife, film director and culture builder. However, although this study shows that school principals assume more of a specific role and type, it can be stated that the permeability between these roles and types is high and whether or not the principals are mobile and relationship oriented have significant effects on the types they take on.

Keywords: Typologies of principals, principals' routines, school leadership

Öz

Bu çalışma okul müdürlerinin müdür olmayla ilgili deneyimlerinin onlar için ne ifade ettiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenen 37 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma bulguları okul müdürlerinin en çok zamanını alan işlerin denetim ve kontrol, ilişki kurma ve sürdürme ve bürokratik süreçlerin yönetimi olmak üzere üç ana başlık altında toplandığını göstermektedir. Bu gündelik işlerin ortaya çıkardığı müdür tipleri ise bekçi, babacan, müteahhit, memur, görünen, işi paylaşan, CEO, psikolog, İsveç Çakısı, rejisör ve kültür inşa eden olmak üzere 11 tanedir. Ancak bu çalışmada, her ne kadar okul müdürlerinin belirli bir role ve tipe daha fazla büründüğünü gösterse de, bu roller ve tipler arasında geçirgenliğin yüksek olduğu ve müdürlerin okul içinde hareketli ve ilişki yönelimli olup olmamalarının girdikleri tipler önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: müdür tipleri, rutin işler, okul liderliği

Received: 11.11.2018 / Revision received: 21.01.2019 / Approved: 07.02.2019

- 1 Res. Assist. Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey. cuneytbelenkuyu@sdu.edu.tr; ORCID: 0000-0002-4861-5747
- 2 Dr., Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey; sabiha.dulay@es.bau.edu.tr; ORCID: 0000-0002-9994-0363
- 3 Prof. Dr. Anadolu University, Eskişehir, Turkey; aypaya@yahoo.com; ORCID: 0000-0003-0568-8409

Atf için/Please cite as:

Belenkuyu, C., Dulay, S., & Aypay, A. (2020). Typologies of principals: School administration and routine works. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(Special Issue 1), 117-162. doi: 10.14527/kuey.2020.003

Introduction

Principals have a significant role in ensuring the functioning of schools in an effective manner and creating a positive school environment. Numerous tasks and responsibilities are assumed by principals for the effective management of schools. Such tasks and responsibilities imposed upon principals require them to take several roles at a time. In particular, the transformations witnessed in field of education as well as in the social sphere in the recent years have brought along a number of changes in schools and roles of principals, adding new roles to the existing ones. In this frame, school principals are now expected, in addition to their existing roles, to take many other different roles such as instructional leadership, professional development of teachers, management of the processes in the school, supervision of students and teachers, decision- making, budget and financial management, programme development, relationship between school and society (Balyer, 2012). The studies carried out on these various roles of principals reveal that two different types of leaderships are specifically of prominence, which are instructional leadership and transformational leadership (Devos & Bouckennooghe, 2009). Urick and Bowers (2014) reached the conclusion that school leadership roles of principals have shifted from transformational leadership, which emphasizes being a society, creating missions and professional development, towards instructional leadership directing the instructional programme and sharing instructional tasks with teachers.

Perceptions of principals concerning their own roles as a leader are among the primary factors which shape the school climate. The roles displayed may have positive or negative effects on the processes such as school climate, relations, job satisfaction or performance. The behaviors displayed by principals are among the most crucial factors in identifying to what extent they will manage or fail to realize the vision of schools and create a positive school climate. In this context, human-oriented principals lay emphasis on instructional leaders, the role of school leader as a mentor and the skills required to create shared vision, while management centered principals underline management and the coordinating role of leadership but have no vision or are incapable of creating a vision. Moderate principals are the personalities who lay emphasis on education leadership but are incapable of motivating teachers to realize the vision of the school (Devos & Bouckennooghe, 2009). Teachers can be categorized as the school stakeholders who are mostly affected by the leadership behaviors of principals. It is observed that teachers working with school principals who integrate teachers into school processes and exhibit distributed leadership qualities by sharing leadership roles have lower possibility of quitting their job while teachers working with school principals who exhibit principal oriented leadership have higher possibility of qu-

itting their job (Urlick, 2016). In this context, teachers need supportive principals who assist them in their professional development, create a collaborative school culture and integrate them into the decision-making process (Rizvi, 2008).

A review of the roles assumed by principals points out to the fact that there is no single type of principal (Boyce & Bowers, 2016) but principals who have to assume contradicting roles. In fact, leadership behaviors are a combination of each type of leadership and effective leadership behaviors for those types. This holistic approach demonstrates that behaviors specific to different types of leadership may be exhibited simultaneously (Urlick, 2016). In this sense, the roles of principals who are in charge of today's educational institutions are more flexible and diverse due to factors such as their powers, assessment of student performance, complex social environment, changing social structure and teacher roles (Mulford, 2003), and they vary depending on the respective context.

Roles Assumed by the Principal

Behaviors of individuals within a society are shaped according to the identity they adopt, and such behaviors form the roles assumed by those individuals. Individuals exhibit their behaviors according to the adopted roles and such behaviors may vary depending on the context. Role means the expected behaviors of an individual of a certain status (Katz and Kahn, 1978). Within the context of roles, expectations of the society are shaped according to the individual's job, age, gender or status. Similarly, students, teachers, parents and principals are also expected to play certain roles in the educational institutions, which constitute a part of the society. Schools will be considered effective when such roles are played properly. Principals, who are responsible for school management, are expected to understand the roles of school staff correctly as well as their own roles, and to adapt their behavior to those roles so that they will be able to fulfill their duties successfully (Demirtaş, 2008). A principal must have a good knowledge of the roles expected both in the school and the community, and arrange behavioral patterns according to those roles.

Expected roles and behaviors of a management may vary from one community to another or even within the same community. The variance in the expectations may be higher in school organizations than in other organizations. The differing perspectives of many persons and entities on schools lead to varying expectations regarding schools and principals. Technological developments accompanied by educational services becoming widespread, increasingly competitive environments and debates on the quality of education in particular have been adding new approaches to the existing roles of principals. In line with the mentioned developments, principals are expected to abandon the traditional management practices and exhibit leadership behaviors. The initial gatekeeping role of principals has been transformed into "instructional leadership" (Balci, 2001). Today, management is considered as an act of disciplined work and accountability rather than authority and exercise of power (Özden, 2002). The transforma-

tion in the roles of principals is the result of changes in perceptions and views of individuals in parallel to the developments in the social, cultural and technical domains. In this frame, principals are obliged to discern and effectively manage social change. Raised expectations on the education system as a result of social change and development have eventually been reflected on school principals. New formal and informal tasks have been added to various existing ones for principals. Today, principals are expected to be capable of coping with crisis situations within the organization, manage conflicts, hold a vision, motivate employees, make valid and reliable decisions on unplanned matters, and possess problem solving skills (Çelikten, 2004). Ünal (2008) listed the following behaviors which a principal is expected to exhibit as an instructional leader:

1. **Resourcing:** Principals provide with necessary resources to ensure schools to achieve their objectives, and bring the resources together in line with the related objectives.
2. **Being a Teaching Resource:** One of the basic duties of principals is to assist teachers in improving their teaching competence and thus to enable students to learn effectively.
3. **Enabling Communication:** Principals are expected to be in effective and continuous communication with all departments of the school with the aim to ensure effectiveness and continuity of management activities.
4. **Being the Visible Person:** Principals must not avoid others in the school but manage the school together with them.

The roles assumed by the principal in managing the school will determine the relationships between the principal on one hand and students, teachers and communities on the other. The principal may either create his or her own role within the process of these relationships or have various roles designated by the community. The notion of role is of high importance in management. This notion refers to how individuals are supposed to act in particular circumstances. Roles determine specific duties, reward and punishment, and even behaviors and attitudes (Gürsel, 2003). Principals are expected to have necessary knowledge and skills required by the circumstance driving the behavior so that they will be capable of exhibiting the behavior required by the roles of principals.

School Management and Situational Leadership

Changes observed in the roles of principals may be considered as reactional behaviors exhibited by principals against circumstances that occur in and out of the school. A review of the literature on types of school principals has revealed that the main focus is the leadership, types of leadership and personal characteristics setting the ground for leadership. This study aimed to identify types of principals on the basis of their daily tasks. In this context, situational leadership is of prominence since the tasks of principals may vary depending on the school managed, the staff employed in the school, students and the community associated with the school by any means.

According to Blanchard and Hersey (2008), situational leadership is conceptualized as a shift between the styles of (i) *directing*, (ii) *coaching*, (iii) *supporting* and (iv) *delegating* depending on levels of development and engagement, or a transition between the styles depending on the environment. Directing behavior is the act of dictating the audience of the behavior what they will do, while coaching behavior involves, unlike directing behavior, taking the feelings, opinions and suggestions of the audience into consideration. Supportive behavior, on the other hand, involves encouraging the follower to use their own skills, and actively listening to them. The follower has high task proficiency but people expect to be encouraged and their ideas to be heard. Lastly, delegating is defined as giving autonomy to followers when they possess skills, engagement, and self-confidence. Goldring, Huff, May and Camburn (2008) indicated that situational leadership highlights the important role of context in the success of a leader and that leaders will have utmost effectiveness when they perform their practices and behaviors properly in line with the situations in which they work. In this sense, it is possible to say that their perceptions as to their own roles and the context they are in are important for an effective leadership. Researches conducted on the roles of principals reveal that principals' perceptions on their own roles steer their leadership behaviors, strategies and routine behaviors (Devos & Bouckennooghe, 2009).

School Management and Routine Tasks

Although the literature contains a substantial number of studies on requirements for change and effectiveness of school structures, programmes, all human elements in the school and the relations between them, there is inadequate information as to how this process is carried out by school leaders in daily operations. Leadership practices in the daily life of a school, which can be described as “black boxes” of leadership (Spillane, Halverson & Diamond, 2001) will only become clearly visible by means of an in-depth analysis of the daily tasks.

Studies examining time management of principals (Kouali & Pashiardis, 2015; Grissom, Loeb & Master, 2013) are important in the sense that they show how principals use time and how much time they spend time by task. It is observed that principals most commonly engage in managerial tasks and least commonly in the relationship of the school with the outer community; however, the tasks and roles vary depending on features of schools (Horng, Klasik, & Loeb, 2010). Similarly, three different types of principals are defined on the basis of the tasks performed by principals in terms of time management; these include the type that focuses on bureaucratic works related to management, the type that focuses on the self and the type that acts like a coordinator and spends most of the time for students or teachers (Kouali & Pashiardis, 2015). Among the types listed, the most successful ones in terms of time management are those who spend most of their time for teachers and students.

Aydın (2016) examined a week of school principals in the context of students, education - teaching, management, environment, building and staff works,

and found that the most common activities performed by school principals in frame of managerial works included phone conversations and correspondence, and that principals could not spend enough time for personal development and professional counselling. These findings indicate that principals acted, in a sense, like office clerks rather than instructional leaders. Due to the managerial character of school management, principals spend 72% of their daily work hours for activities other than for educational purposes (Şahin, 2007). In this frame, school principals spend most of their time for activities such as formal correspondence, maintenance- repair and supervision within work hours. The activities mostly enjoyed by principals include counselling for students, dealing with student problems, meeting students and helping them, preparing them for higher education, counselling and assistance for teachers. However, principals cannot spend enough time for such kind of works, which consequently transforms the principal's role into office management (Şahin, 2007). With the aim to identify the tasks most often performed by school principals in a week and to reveal leadership behaviors of those principals on the basis of the identified tasks, Goldring, Huff, May and Camburn (2008) found that principals spent the highest amount of time for student affairs and the least amount of time for affairs related to the neighborhood where the school is located.

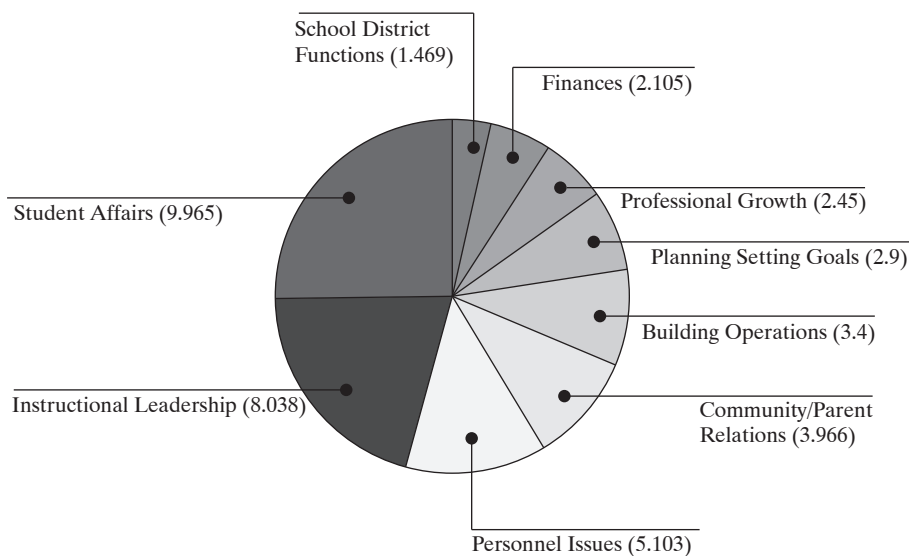


Figure 1. Overall reports of principal practice from daily logs (in hours/wk)

Goldring, E., Huff, J., May, H., & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: what influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46(3), 332-352.

Studies that examine the roles and routine tasks performed by principals have shown that principals' perceptions of their self are influenced by their beli-

efs on what constitutes the center of the leadership roles. For an in-depth analysis of the leadership roles of principals, their priorities should be identified (Devos & Bouckennooghe, 2009). The priorities of principals may be conceptualized as the tasks which take up most of their time, and determining the routine work of school principals will enable the establishment of the school principal typology. In this context, in this study, it is aimed to reveal the typologies of school principals by trying to determine what their daily experiences of school principals are and what they mean for them. Within this scope, this study aims to answer three basic questions:

1. What are the tasks that take the most time of school principals and how are these routines grouped in terms of purpose?
2. How are the types and typology of school principals shaped by the routine work of school principals and what these routines mean for school principals?
3. Where are the school principal types located on mobility/stasis and bureaucracy-oriented/relationship-oriented axes?

Method

Research Design

Phenomenology is used as a qualitative research design in this study. The design has its predecessors in Schutz, especially in terms of research practices. The phenomenological method of Schutz can be regarded as an effort to figure out details of daily life experiences (Goulding, 2002). This type of design involves analyzing how people construct ‘meaning’ in their daily lives. The phenomenon is constant in the research; the meanings built peripherally to the phenomenon are inquired. This study seeks to reveal what principals’ experience associated with “being a principal” means to them, or in other words, what daily tasks mean to principals.

Participants

The study group consists of 37 principals holding office in selected provinces, which will include at least one out of each of the 26 sub-regions in the Level 2 classification according to the statistical classification of territorial units by Turkish Statistical Institute (TUIK), and who were selected through maximum variation sampling, which is a purposeful sampling strategy. 29 participants were male, 5 female and 3 did not report their gender. Their mean age was 49, mean experience was 19,5 years and experience in principalship was 6,45 years. Their experience in principalship ranged from 1 year to 22 years. 11 principals were in high school, 11 in middle school, 8 in primary school and 2 in pre-school. 20 % of the principals had experience over 1 year, 13,5 % in 4 years, %13,5 in 6 years. Almost half of

the principals had 5 years or over experience in principalship. The subject areas 12 Classroom Teacher, 5 Divinity, 2 Preschool, 2 History and Physical Education , Biology, Literature, Physics, Economics,,English, Business & Technical, Business, Chemistry, Math and Turkish (1 from each). 26 principals had bachelor's degree, 7 had master's and 3 had associate degrees. Principals come from all seven regions of Turkey: Adana (3), Aksaray (2), Ankara (2), Balıkesir (2), Bartın (2), Burdur (4), Erzurum (3), Gaziantep (1), İstanbul (3), Kars (1), Kastamonu (3), Konya (2), Maraş (5), Mardin (3), Mersin (2) and Muğla (1). The purpose of the maximum variation sampling method is to create a relatively small sample group and to reflect, at a maximum level, the diversity of individuals who may be involved in the problem subject to the study (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Table 2
Participant Principals' Information

	Code	Province	School Type	Education Degree	Field	Age	Gender	Cumulative Experience	Principalship Experience
1	P12	Erzurum	Middle	Bachelor's	Chemistry	49	M	22	12
2	P10	Aksaray	Primary	Bachelor's	N/A	53	M	29	11
3	P3	Adana	High	Bachelor's	History	N/A	N/A	24	6
4	P83	Mersin	N/A	Associ deg	N/A	52	N/A	30	9
5	P80	Mardin	Primary	Bachelor's	Classroom	N/A	N/A	16	11
6	P72	Maraş	High	Bachelor's	Theology	49	M	23	1
7	P101	Gaziantep	Primary	Bachelor's	Classroom	42	M	16	1
8	P5	Adana	Middle	Bachelor's	Classroom	37	M	13	1
9	P26	Burdur	High	Bachelor's	Literature	41	M	17	1
10	P13	Ankara	High	Bachelor's	Biology	N/A	F	27	14
11	P29	Burdur	Primary	Assoc. deg	Classroom	50	M	28	4
12	P58	Kars	Primary	Bachelor's	Classroom	31	M	8	8
13	P74	Maraş	Middle	Bachelor's	Economics	48	M	18	4
14	P77	Mardin	High	Bachelor's	Theology	40	M	15	2
15	P24	Bartın	Middle	Bachelor's	Classroom	44	M	23	9
16	P88	Burdur	Middle	Bachelor's	Classroom	43	F	16	1
17	P7	Aksaray	Preschool	Bachelor's	Preschool	41	F	19	8
18	P51	İstanbul	Middle	Bachelor's	Theology	59	M	35	20
19	P15	Ankara	Middle	Bachelor's	Work-tech		M	22	10
20	P76	Mardin	High l	Bachelor's	Turkish	39	M	16	4
21	P1	Adana	Primary	Masters'	Classroom	38	M	13	5
22	P70	Konya	Primary	Masters'	Classroom	38	M	16	5
23	P65	Kastamonu	Middle	Bachelor's	English	34	M	13	1
24	P75	Maraş	High	Bachelor's	Math	39	F	18	1

25	P73	Maraş	High	Masters'	Theology	40	M	17	1
26	P108	Erzurum	High	Bachelor's	Theology	47	M	11	6
27	P31	Muğla	N/A	Bachelor's	Physical E.	50	M	27	6
28	P55	İstanbul	N/A	Masters'	N/A	38	M	15	6
29	P69	Konya	Preschool	Masters'	Preschool	37	F	16	4
30	P33	Erzurum	High	Bachelor's	Business	43	M	18	6
31	P28	Burdur	Primary	Assoc. deg	Classroom	48	M	29	5
32	P94	Kastamonu	N/A	Bachelor's	N/A	52	M	32	22
33	P85	Mersin	N/A	N/A	N/A	33	M	12	7
34	P18	Balıkesir	High	Bachelor's	Physics	43	M	19	14
35	P53	İstanbul	Middle	Masters'	History	38	M	15	4
36	P56	Kastamonu	Middle	Bachelor's	Classroom	32	M	10	2
37	P71	Maraş	Middle	Masters'	Classroom	43	M	20	7

Data Collection and Analysis

The basic data collection method for a phenomenological research is in-depth interviews. The interview method offers the researcher interaction, flexibility and the opportunity to ask additional questions to probe deeper into the experiences and meanings regarding phenomena under scrutiny (Richards & Morse, 2007). In this context, individual, face to face and semi-structured interviews were held with the principals who agreed to take part in the research. Semi-structured interviews require preparation of a series of questions which will be used in all interviews; interviewees are allowed to answer the questions in any way they wish, and the interviewer may provide interviewees with clarifications as to the questions, if required (Berg, 1998; Gay, 1996). Interview questions are prepared in a way to reveal the meaning of the experience for the individuals. For this purpose, a semi-structured interview form was developed as a data collection tool by the researchers. Firstly, a question pool was created through a literature review and group work; the interview form was structured by selecting questions from the pool in conformity with the purpose of the research. The interview form was submitted to expert opinion and later revised as required. Pilot studies were conducted with a similar study group in order to check the clarity of the questions. After that the final version of the interview form was created.

Following necessary permissions obtained from the relevant units of the Ministry of Education, semi-structured qualitative interviews were conducted with 37 principals selected on a voluntary basis from the selected schools. The participants were informed about the purpose of the research and the process prior to the interviews, which were audio recorded via a voice recorder upon consent by the principals. The interviews were later transcribed and analyzed by the researchers through phenomenological coding. The process of analysis was executed in three stages. The first stage involved studies on the interview texts and pre-coding. During the pre-coding, clusters of experience were disintegrated into meaningful parts by using phenomenological reduction method. At the se-

cond stage, explanatory themes were created by comparing the research questions with clusters of experience and associating them with the coding. At the final stage, interpretation patterns regarding each research question were identified on the basis of experiences of the principals. The patterns obtained upon the analysis were interpreted whereupon the research findings were created. The findings were discussed and conclusions were reached in the light of the relevant researches in the literature and suggestions were made accordingly.

Findings

In line with the data obtained, the study focused on identifying the tasks which consume most of the principals' time and the purpose of such tasks. Moreover, typologies of principals were created by taking the principals' own statements as basis and the positions where these typologies are located in the axes of mobility/stasis and bureaucracy-orientation/relationship orientation were determined.

Principals' Time Consuming Tasks

According to the interviews, it is observed that tasks for which principals spend most of their time are classified in three main groups, which are: (i) supervision and control, (ii) building and maintaining relationships and (iii) management of bureaucratic processes. Among the daily routines of the school principals interviewed, the tasks presented in Table 2 were the most time-consuming ones, but they did not indicate any difference between these jobs in terms of the time spent on the job.

Table 1.

Themes related to Routine Tasks of Principals

Supervision and Control	Building and Maintaining Relationships	Management of Bureaucratic Processes
Providing security	Being a problem-solver	Paperwork
Providing an orderly school environment	Being a good listener	Correspondence with executive management
Supervision of staff	Increasing cooperation and solidarity	Meetings
Monitoring education- teaching processes	Creating a positive school climate and culture	

Typologies of Principals

Eleven different types of principals were identified in line with the themes discovered on the basis of the daily tasks of principals. These types are: watc-

hman, fatherly, contractor, office clerk, visible, task sharer, CEO, psychologist, Swiss army knife, film director and culture builder.

Watchman type

For the watchman type of principals, routine tasks mean supervision of the staff or surveillance or control of the school building; this type of principals pursues the fundamental objective of creating an orderly school environment. They regard themselves responsible for the supervision of the processes in the school and report that their first task is to check the school garden, restrooms and corridors as soon as they arrive at the school in the morning.

...I am the principal of the school, I have the role of a supervisor here, and I don't mean to offend anyone but all people should do their jobs. Now my job is to supervise. As soon as I enter the school, I start to check all spots that are of priority in terms of orderliness. I check the canteen, the cafe, the multipurpose hall, the stairs, and then the restrooms, and walk towards my room; meanwhile I pay attention to noises in the school. (P12)

For me, an absolute must is to arrive at the school before teachers arrive. Firstly I have a look around in the building, check at least several restrooms or classrooms to see if their cleaning is done. I always stand ready when students are let into the school. Of course, the vice principal and teachers are also there to take care of them. But I also have to be there to supervise them. (P10)

After opening the gates, my first task is to walk around the school. I walk around the school garden and the nearby area. I check if there is any circumstance that might affect the students and the staff. . Once I have made sure that everything is fine, I enter the main building but do not go to my room. I check all the classrooms and restrooms. I go to my room only when I make sure that everything is okay in the building. (P3)

For the watchman type of principals, the process of supervision and control does not only include surveillance of the school garden, corridors or other areas. The principals may also perform the supervision as a means to discover late attendance or absenteeism of teachers, students or other staff. During this process, the watchman type of principals even defines themselves as the gendarmerie.

After letting the students in, we check if there are any absent teachers. We act like the gendarmerie until the noon. After the noon, we ensure security to prevent any conflict between the students attending the afternoon classes, and if we detect any students who skipped the school, we contact their parents (P83)

... then I start checking if the teachers have arrived. Some of them may be on sick leave or they may be absent due to sickness. After making sure that all the teachers have attended, I go to my room to drink my first cup of tea. (P80)

... We check the students when we let them enter the building in the morning. We check their appearance, hair, etc. The students enter their classrooms in their class groups. I keep watch to see if there are any students attempting to skip school. (P72)

Office clerk type

For the office clerk type of principals, routine tasks involve management of bureaucratic processes. This type of principals spends most of their time for correspondence with top management, paperwork in the school or meetings with students' parents or other stakeholders. The office clerk type principals firstly turn on their computer and check e-mails as soon as they arrive at the school. Although they report that they find these type of tasks quite exhausting, the principals often state that correspondence is among their highest priority tasks.

Unfortunately, our most exhausting daily tasks are paperwork and bureaucratic procedures; we are already in the digital age but we are still expected to do paperwork. It takes up most of our time daily. I wish I could have enough time so I would visit the students in their classrooms and ask them about their needs. I would ask if they had any wishes, and I would enter the teachers' room and ask the teachers about their needs; I would prefer a student-oriented service like in private schools. (P101)

... We stay at work with the administrative staff until 5 p.m., checking any incomplete works and planning what we could do, because the administrative staff has the annual work plan. They also have the civil defence plan. There is a huge pile of documents. Lots and lots of files and folders! There are at least 40 folders. We always work hard to keep them updated. We discuss the problems experienced by the teachers. We ask "What has happened today? Which student has a problem and what is his/her problem? Which student is absent and why?" We call his/her parents to ask why the student was absent today. We spend the day with these kind of tasks. (P5)

A participant who complained about the time-consuming nature of this type of correspondence reported that it takes months to resolve temporary simple incidents such as stubble burning and that it is impossible to practice education under the current circumstances, stating as follows:

... We send semi-annual reports on stubble burning to the Directorates of National Education. Stubble burning. You know what it means, don't you? It is quite weird we are expected to organize a one-day training on that subject. There are so many other similar examples, some of which are really ridiculous. (P26)

They underline the fact that document check is considered as the most important task of principals and that they encounter sanctions such as interrogations in any case otherwise. Accordingly, it is possible to say that the routine tasks

most frequently performed by the principals include checking incoming documents and replying them in a timely manner.

As soon as I arrive at the school, I turn on my computer to see if there is any document that escaped my notice on E-document system. This is what it is like to be a principal, you always have to check your documents. You will automatically be responsible for any document which is not processed in due time. So you will end up going through an interrogation. (P13)

Fatherly type

For the fatherly type of principals, routine tasks mean creating a positive school climate and culture. And the first step to such school climate and culture is to build human relationships. The fatherly type of principals primarily aiming at building positive relationships with teachers, students and their parents pay care to greet them with a friendly manner and even to accompany them as they enter their classrooms.

...The best thing is to greet the teachers with a smile as they start their classes. Because our aim is to see them smile when they go out of the classroom. (P29)

...As I enter the building, what I first see is the kids greeting us. I leave my briefcase in my room and go out to say good morning to the teachers, as it is important to maintain a sincere relationship with them. I ask them if they are okay. (P58)

It is observed that the fatherly type of principals shorten the personal distance especially with students, showing affection by giving them hugs. They may join the students playing outside during recess, making them think “he/she is one of us”. The principals who reported enjoying such sincere relationship with the students state that they even go to the hostels where their students stay to wake them up, stating that they feel like “they are the students’ fathers”.

...We come to the school with the kids, some of them give us hugs. Together with the teachers, we call the kids to the classes; some come to the class late and we ask them why they are late, in an affectionate tone. This is how we start the day. The kids go outside to play at recess and we accompany them. (P74)

The work starts at 8 a.m., but I arrive at the school at 7 a.m.. But I especially enjoy going to dormitories and wake the students up. I believe that it is a sacred moment when students see the principal waking them up, this is a great pleasure as it makes me feel as if I am their father. Then I say “good morning” to them, this is not an inspection but an opportunity to give them a smile. (P77).

Emphasizing that being a leader requires good communication, the fatherly principals underline the fact that the traditional principal image should be aban-

done, and being a principal is not to scare students or to shout at them. It is frequently mentioned in the statements of the participants that communication solves many problems spontaneously and brings people closer. The principal reported that even a student touching his shoulder is a big precious memory for him, and his behaviors are also appreciated by the students' parents who regard him as a "fatherly" principal.

...I am usually a quite friendly looking man. I want everyone to keep this one thing in mind... Being a principal doesn't mean yelling and scaring people. That type of people can never be qualified as a good principal especially because we have proven otherwise. Here we need principals who possess leadership qualities and a number of competencies. (P13)

I walk along the corridors during each recess, and join others in their conversation. A teacher of our school visited a student's parents, I do not know the student. The teacher told me that the parents said they were so pleased about my appointment in the school, and that they saw me as a fatherly figure. The teacher congratulated me. Later I discovered that they were talking about the day when I tapped on their kid's shoulder in the corridor of school and asked him if he has any wishes...that's the story. It seems that the kid liked my caring about him, and told his family that I am a fatherly man. In fact, these are how things should be. (P24)

For the fatherly type of principals, the basis of management periods is to build good relationships and a healthy communication. This type of principals, maintaining the management processes from a human-oriented perspective, makes use of every opportunity to develop their relationship with teachers, students and other stakeholders. Particularly, they reported that they paid attention to using long breaks to communicate, asking people how they are and to have a friendly attitude towards them.

...I join the teachers during breaks and have conversations with them. I try to bring solutions to their individual problems. Those conversations are some kind of short meetings for us. I use the breaks for that purpose. Especially the long breaks. (P88)

I always greet the students by saying good morning to them as they get off the school bus. I spend a couple of minutes, or at least a minute, to enter the classrooms and say good morning to the teacher and the kids, and ask after them. If they have a problem or an experience, they tell me about it. Or I spend two or three minutes in their classrooms and then go back to my room or outside. (P7)

Contractor type

For the contractor type of principals, routine tasks mean dealing with tasks related to water, heating and lighting systems of the school. This type of principals consider themselves responsible for installation and renovation works of

the school and emphasize the fact that there is no point in being a principal of a school if those principals will not deal with the problems related to such matters.

If there is a problem at school, like heating or lighting, then it means it is of no use for the principal to assume that role in the school. It's like when a mayor receives complaints about not supplying water to the city. It is the mayor's duty to ensure supply of water to every single house or to deal with problems of the sewer system, for example. If the principal fails to fulfill the same, then there is no point in holding the office there. (P29)

... When I arrive at the school in the morning, I usually observe the school area from a distance. As I approach the building, I check to see if there is any broken glass or any physical change, and I walk around and have a look at the area and then enter the building. (51)

I ask other staff to check especially those areas that are urgently in need of hygiene, and I follow them to see if they are doing their job. I check the electricity meter, water meter and gas meters to see the amounts of consumption. (P15)

Visible type

For the visible type of principals, routine tasks are considered as constant mobility and exploration of the interior area of the school. This types of principals primarily need to be aware of anything going on in the school and to be always accessible. Their main characteristics include maintaining a continuously active work style and they never remain seated in their room. The main emphasis in the statements of the visible type of principals is that they prefer a management approach based on exploring, appearing in every corner of the school and maintaining contact with everyone in the school.

....I rarely stay in my room because the student must see the principal. A principal should not be inaccessible (P76).

... I visit the classrooms when I have time. I don't just sit in here, as I already told you. I'm either outside or in the corridors. I check if there is any problem (P1).

... But I think we never remain seated for an hour in total within the day. We have a continuously intense schedule and we are constantly busy with activities such as the tasks in and out of the school. (P70)

I go to the classroom if I have a class, or I visit all areas of the school starting from the boiler room, I never stay in my room for more than 15 minutes in total within the day. (P65)

Task sharer type

For the task sharer type of principals, routine tasks in the school mean delegation of tasks and sharing the responsibility. The principals who share the tasks

point out that they are in continuous communication with their stakeholders and they constantly exchange ideas with them about the school affairs. Moreover, some of the principals note that they owe their success to the support they receive from their stakeholders in the school, which clearly demonstrates the importance of cooperation for this type of principals in ensuring the proper functioning of the school.

I strive to be a democratic principal. Some of the teachers help me with the tasks just like vice principals. School counsellors always provide assistance, as well, they are there for help at any time we need, they act just like officers and vice principals of the school. They have never turned down any task until now. But, this surely depends on how you treat them. If I can count myself a successful principal today, I owe this to the strong support of my team. (P75)

It is observed that the principals who share the task tend to avoid self-centered perceptions and adhere to “team spirit”, making efforts to ensure the teachers to feel that spirit. A remarkable fact about the statements of the principals is that cooperation has an important role in eliminating envy among the employees. The principals who believe that the secret of success is to create a team spirit underline that fewer problems will be experienced or problems will be solved more quickly when decisions are taken collectively.

After the teachers start the classes, we briefly schedule the daily tasks with the vice principals, or collectively plan the measures to be taken in response to an identified problem. I always say, we encounter no problem with tasks for which we consult each other. Later in the day, you spend time with student affairs or parents, or paperwork, and it's already evening time when you finish the daily tasks. (P73)

... You must act in cooperation with the employees, and know what is right. You can succeed only if you act in consultation with your colleagues. If success is expected, it doesn't matter if it is because of the principal's effort. It is quite important to reach consensus and to consult. Sometimes you need to eliminate envy. You can overcome the problems between you and the stakeholders. We must be a team. When we receive a praise, for example, about a service that we provide, we answer that this is a collective effort. Not a personal one. The teachers and the staff also confirm that collective effort, they need to create the team spirit, to know what is right and to be able to go beyond their own truth. (P108)

CEO type

Upon the interviews, it was concluded that some of the principals spend most of their time in the school for the meetings they attend. This type of principals always participates in meetings like CEOs, and plan their tasks days earlier. The CEO type of principals pays attention to be organized and make sure that

they have noted down their schedule on their agenda. The daily routine tasks mainly consist of meetings with parents, teachers, vice principals or individuals in top executive positions. The participants often report that they check their agendas every morning and plan meetings in which they will assess the day with their stakeholders.

... We sometimes hold meetings with parents, or teachers or teacher groups, or we attend meetings with principals and meetings held by the Directorate of National Education. We have the schedule of our tasks readily available; for example, today's schedule is already available as planned yesterday. I always take notes. (P31)

I always have a notebook with me. It contains my monthly and daily tasks. (P55)

I write down the daily tasks that need to be performed in the school. I have my notebooks, agenda all are full of tasks noted down. I take notes on all of them. Sometimes I have these pieces of paper in my pockets. These are lists of the tasks that need to be completed. I note down things and fill the paper with lists. I check the items completed. (P15)

Psychologist type

For the psychologist type of principals, routine tasks mean listening to students, teachers and parents, and finding solutions to their problems. This type of principals plays a role as good listeners and problem solvers in management processes. In this frame, the participants emphasize that they spend most of their time listening to the problems of teachers, students, parents and other staff and trying to find solutions to their problems.

I listen to people telling about their problems, I try to solve conflicts without causing confrontation of the opposing parties, to the extent possible. (P15)

I sometimes join the classes, play games with the kids, or greet the parents, and sometimes I spend time to have conversation with the staff, I invite them to have coffee with me. (P69)

... After the students enter the class, I visit each of the vice principals, and the school counselor to listen to their problems (P33)

The psychologist type of principals emphasize that they primarily aim at maintaining their energy at a high level, coming to the school with a positive state of mind and trying to make other people feel the same positive energy.

I don't know if it will sound weird but ... as soon as I step into the school in the morning, I smell each of the roses in our garden and feel the energy in my soul. I always absorb that energy before I start working. I care a lot about positive energy. Even during phone conversations with people, there are times when I feel that the other person is in a low mood or tired, so I try to transfer my positive energy to that person (P13)

When I enter the school, I salute the staff and clerks. I can feel the smile in their eyes when I enter the building. Even a colleague says that they feel more energetic when they see me in the school (P75).

This type of principals, who aim at making efforts to keep their energy high and building a positive perspective, believe that they will transfer their positive energy to other people and create a positive atmosphere at school. However, for this type of principals, routine tasks are not limited to just listening to problems and trying to empathize with other people. A psychologist type of principal who strives to ensure that the individuals in the school feel themselves valuable and important, reported having visited a student at hospital with flowers, or always having tried to contact people via phone in similar circumstances.

I will listen to them if they have a problem. I always tell the classes at the meetings we hold at the beginning of the year. If you have students who missed school due to illness, give me their phone. I will call them or visit them together with their teacher if they are in a hospital, and give them flowers. (P28)

Swiss army knife type

The Swiss army knife type of principals can be defined as persons who can do any kind of task in the school. For this type of principals, it is hard to talk about a routine task that mainly takes up the most of their time, because they can spend a considerable part of their time for different tasks. Sometimes they may collect money from the students' parents to provide supplies for the school, while at other times they may assume the role of a roofer or gardener in the school.

... There are times when we have to raise funds from parents. They use us as a filling material (P94).

... There also times when you find yourself on the roof or in the school garden (P76).

... We do the gardening work. I wear my boots and work in the garden. (P85)

A principal who stated that his first place of duty was a village school, reported that he started his duty by repairing broken windows, and then doors and faucets of the school the next day, and then solving electrical problems of the building, and that he had to learn the fiduciary service due to the lack of computers, thereby evidencing that a principal may have to assume multiple roles at the same time.

When I started working as a principal, I was in charge of a village school and unfortunately all windows of the school were broken. We had the windows repaired during the first day, and the doors and faucets during the second day. We tried to solve the electrical problems of the school during the third day. There was no computer in the school, so we learned fiduciary service during the fourth day. This is a process learned over time and through experience. (P80)

The principals especially complain about the fact that most of their tasks take precedence over the teaching process. They reported that they were not active enough in addressing students' problems and continuing teaching as they had to deal with many tasks such as paperwork, meetings or renovations. The Swiss army knife type of principals mostly complain about the problems with handling classes of teachers who are absent for invalid excuses, or dealing with the problems of their students. This type of principals reported that they feel themselves as a complementary element in such circumstances.

I substitute the teachers who are absent from work due to sickness, especially during the 3rd break. (P18)

I come to the school and connect to the intranet, walk around on each floor and check if there are unattended classrooms. I organize the classes in which I have to substitute the teachers. I feel myself like a complementary element. (P53)

You hear the phone ringing in the morning, and it's a teacher calling you to say that he or she cannot come to work due to a hospital visit. In such cases, you have to plan all the workload of that teacher. The regulation states that the principal is obliged to enter the classes when the teacher cannot perform duty. We also experience problems with transferring some of the students to other classrooms. (P108)

Film director type

For the film director type of principals, the primary routine task is to perform surveillance by monitoring the schools via the camera system in their room. This type of principals constantly monitor their school through cameras, and seek for solutions through remote control when any problem emerges.

... I monitor the situation via the camera system, and call the staff to take action whenever there is a problem. (P13)

Culture builder

The culture builder type of principals aims to create a school culture based on a sense of coexistence by means of symbols. Tea is an important symbol in building the culture for this type of principals. The principals brew tea as soon as they arrive at the school in the morning; they have tea and conversation with the teachers during the day. For the principals, drinking tea with teachers is perceived as an effective means of increasing communication, developing human relationships and creating a positive school climate. The principals who brew tea as soon as they arrive at the school report that tea breaks are the times when the principals listen to the problems of teachers, thus maintaining a sincere relationship with them, and they also state as follows:

It was 8.10 a.m. in the morning, I saw the car of the provincial director of education in front of our school. Mr. Ragip had been newly appointed for that position. He got out of the car with the head of inspection board accompanying him. We welcomed them in our room. They asked if we had tea, and I answered: "It is our habit that the surveilling teacher boils water, brews the tea and starts the class. He disagreed, saying "Tea is an important part of our culture here in Erzurum, so you should have the tea brewed as soon as you arrive in the school, and the surveilling teacher should drink his tea before attending the class. ... When I arrive at the school, the first thing I do is to turn on the kettle. This is the same for the surveilling teacher, too. They turn on the kettle and brew the tea by 8.30 and the tea is always ready to be served at the first recess. There are teachers who cannot have breakfast at home .. (P12)

... We have tea at every break. I have conversations with the teachers to listen to their problems, and understand if there is anything that needs to be resolved. I visit the building and have some chat with the students. During lunch time, we have lunch together with the teachers and students. (P56)

Tea is perceived as an important symbol of coexistence in building the culture. However, for this type of principals, it is also important to create a school culture where the students are ensured to assume responsibility. This type of principals recognize only the students who have achieved academic success, but also those who exhibit exemplary behaviors such as picking up the garbage thrown on the floor, putting the sitting benches in order and greeting each other; they contribute to the continued positive behaviors by rewarding such students.

If you are a principal, you perform observation. That's what I do. As soon as I enter the school building, I take a look around to see if there is a student exhibiting an exemplary behavior, like picking up any garbage thrown on the floor or arranging the sitting bench. I immediately praise such students, giving them a certificate of appreciation and a story book. Actually, you are the principal even when you are sleeping. If you can say good morning to the kids while entering the school garden, you have already succeeded in giving the message to them. (P71)

Grid for Typologies of Principals

With the aim to identify the types of principals on the basis of routine tasks, the study takes the "Managerial Grid" proposed by Blake and Mouton (1964) as basis to create the "Grid for Typologies of Principals". Blake and Mouton (1978) scored the leaders on a scale between 1 to 9 points, joining them around two axes as Concern for People and Concern for Production, and obtaining five different types of leadership. These are country club management, team management, middle of the road management, impoverished management and produce or perish management. Similarly, in scope of this article, the types of principals were placed on the grid on a scale between 1 to 9 points on two axes as bureaucracy-

human oriented and mobility-stasis oriented. The school principal typologies located in these contexts are presented in Figure 2.

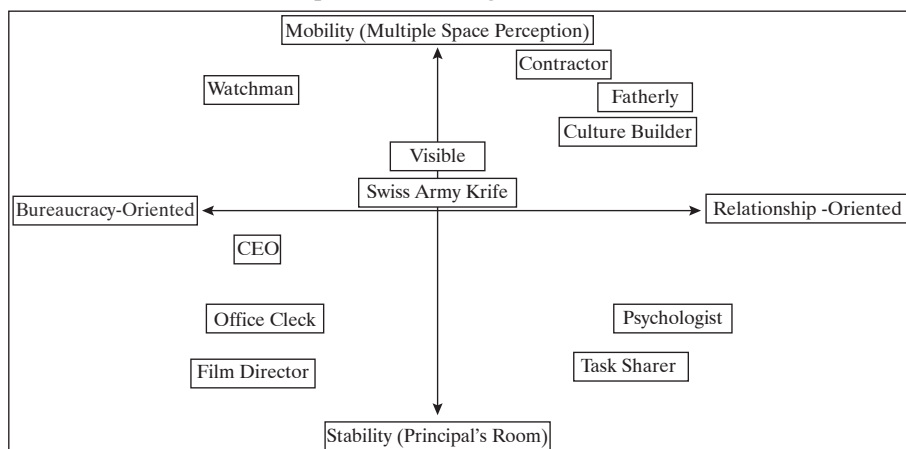


Figure 2. Principal typologies grid

Discussion, Conclusion and Suggestions

It has been observed that the routine tasks of school principals are performed for (i) supervision and control, (ii) establishing and maintaining relationships, and (iii) managing bureaucratic processes. On basis of the routine tasks performed by the principals, it has been concluded that there are eleven different types of school principals which include: watchman, fatherly, contractor, office clerk, visible, task-sharer, CEO, psychologist, Swiss army knife, film director and culture-builder. This article aiming at examining the routine tasks of the principals has revealed that each type of principal points out to different routines, which have different meanings for them. Considering the emphasis of the principals on routine tasks, it is possible to classify types of principals in two different contexts: bureaucracy-oriented and mobility-oriented.

In the view of the types of principals identified on the basis of the routine tasks of principals, it is necessary to address various factors that reveal the mentioned types. Within the scope of this study, the statements of the principals reveal that school principals create different daily routines for different purposes, and the routine tasks that are of value for the principals include taking care of the students and the teachers. However, the principals' current tasks are far from meeting their expectation, and they involve mandatory correspondence, paperwork, surveillance of the school garden and supervision of staff. Our results have a number of similarities with the findings of Akçay and Başar (2004), Balyer (2014) and Gümüşeli (2009) regarding the distribution of the tasks that school administrators give importance but spend their administrative time in practice.

Similarly, Aydın (2016) who examined the routine tasks of the principals revealed that the principals could not spend enough time for activities such as personal development and professional counseling, and they had to act like an office clerk rather than an instructional leader as daily phone calls and correspondences take up most of their time. Şahin (2007) underlined that the principals mostly enjoyed providing counselling for students, addressing student problems, meeting students and helping them, preparing students for higher education, providing counselling and assistance for teachers; however, the principals spent 72% of their work hours for activities other than for instruction- teaching purposes. On the other hand, Goldring, Huff, May and Camburn (2008), who aimed at revealing the principals' tasks which take up most of their time within a week and their leadership behaviors on the basis of such tasks, concluded that the principals spend most of their time for student affairs.

In the light of the findings, it is apparent that the centralized structure and bureaucratization in our country have considerably influenced the roles assumed by principals in schools. As is observed, the transformation from the traditional management approach towards instructional leadership and transformational leadership in the roles of principals has not been fully achieved due to the effect of the centralized structure in Turkey, and that principals have failed to abandon bureaucratic procedures and shift towards instructional leadership. In this frame, schools and principals should be assessed in their own context it should be rather focused on how to ensure principals to abandon supervisory roles and spend more time to instructional leadership roles.

It is concluded that the context plays an important role in understanding the school leadership (Goldring, Huff, May & Camburn, 2008). As the determinant of principal typology, the routine tasks of school principals are effective in the leadership behavior. If the situational leadership theory is addressed within the context of daily tasks of principals in Turkey, situations they encounter and their reactions and behaviors to such situations, the instructional leadership roles of the principals can rather be regarded as ensuring effectiveness in managerial sense and maintaining the overall functioning of the school. Situational factors such as the tasks and responsibilities which will be assumed by principals due to the current educational system, the neighborhood in which the school is located, and the socioeconomic status of the staff and students, vary from school to school in terms of problems (Koşar, Sezgin & Aslan, 2013), and differentiate the situations faced by school principals, and thus cause differentiation in the works emphasized and performed by school principal types. In this context, the current situation may cause the principals to assume the role of a roofer and to brew tea in the teachers' room. In an effort to avoid interruption of the educational function of the school, the principals exhibit some kind of leadership behavior by doing such routine tasks which are not contained in the literature. For purpose of assessment of situational leadership and situational leadership theory in the context of Turkey, cultural reviews should be performed and the situations which principals must cope with in the context of their managerial role should be taken

into consideration and the behaviors exhibited should be addressed as a different dimension of school leadership. This will add different aspects to the situational leadership theory.

The aspects where different types of principals differ in their relationships and mobility within the school have positioned the principals on two axes: bureaucracy-relationship oriented and mobility-stasis oriented. On the basis of the grid for types of principals, it can be said that the CEO, office clerk, film director, task-sharer and psychologist types have less mobility, they carry out their tasks mainly in their rooms, and these types give priority to bureaucratic tasks, except for the psychologist. Whereas, it is observed that the fatherly, contractor, culture builder, watchman, visible and Swiss army knife types have higher mobility, and these types give less priority to bureaucratic tasks, except for the watchman. However, considering the tasks which are and must be performed by the principals, the classification of a principal in a specific type does not mean that such principal exhibits only that type of behavior. In leadership studies, the same situation is applicable when a principal uses more than one style at a time (Marks & Printy, 2003). Similarly, considering the remarks of the principals in this study, it is noteworthy that the same principals may assume more than one role.

In conclusion, the routine tasks performed by the principals are important indicators in the sense that they reveal principals' managerial approaches, values and reactions to events. In the light of the findings of this study, it will be helpful to present several suggestions to both practitioners and researchers in the context of school principals and their routine tasks:

1. In this study, the daily routine work of the school principals was used in the creation of the principal typology. However, variables such as personal characteristics and contextual characteristics of schools, which are thought to be influential in the formation of typology and different characteristics of the typologies, can be used in designing future studies.
2. The results of the study in the context of the roles and leadership behaviors of the school principals have shown the necessity to conduct comparative studies in a cultural context.
3. For policymakers it is important to create policies at the macro level to make arrangements that allow the bureaucratic structure in schools to be broken and to give education and training activities prominence in the tasks of principals.

Türkçe Sürüm

Giriş

Okulların varlığını etkili bir şekilde sürdürmesinde ve olumlu bir okul ortamının oluşmasında okul müdürleri önemli bir rol oynamaktadır. Okulların etkili bir şekilde yönetilmesi okul müdürlerine çok sayıda görev ve sorumluluk yüklemektedir. Okul müdürlerine yüklenen bu görev ve sorumluluklar onların aynı anda birden fazla role bürünmelerini gerektirmektedir. Özellikle son yıllarda eğitimde ve toplumsal alanda meydana gelen değişimler okullarda ve okul müdürlerinin rollerinde birtakım değişimler meydana getirmiş ve var olan rollerine yenilerini eklemiştir. Bu bağlamda günümüzde bir okul müdüründen mevcut rollerinin yanı sıra öğretim liderliği, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, okuldaki süreçlerin yönetimi, öğrenci ve öğretmenlerin denetlenmesi, karar verme, bütçe ve finans yönetimi, program geliştirme, okul toplum ilişkisi gibi birçok farklı rolü oynaması beklenir hale gelmiştir (Balyer, 2012). Okul müdürlerinin oynadığı bu farklı rollere ilişkin yapılan çalışmalar öğretim liderliği ve dönüşümcü liderlik olmak üzere iki farklı liderlik tipinin öne çıktığını göstermektedir (Devos ve Bouckennooghe, 2009). Urick ve Bowers (2014), müdürlerin okul liderliği rollerinin topluluk olmaya, misyon yaratmaya ve profesyonel gelişime vurgu yapan dönüşümcü liderlikten öğretim programını yönlendiren, öğretimle ilgili görevleri öğretmenlerle paylaşılan öğretim liderliğine doğru kaydığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürlerinin bir lider olarak kendi rollerine ilişkin algıları okul iklimini şekillendiren etmenlerin başında gelmektedir. Sergilenen roller okul iklimi, ilişkiler, iş doyumu ya da performans gibi süreçler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Okul müdürlerinin sergiledikleri davranışlar okulların vizyonunu gerçekleştirmede ve olumlu bir okul iklimi yaratmada ne kadar başarılı olup olamayacaklarını belirleyen önemli etmenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda insan odaklı müdürler; eğitim liderlerine, okul liderinin mentorluk rolüne ve paylaşılan vizyon yaratmak için gerekli olan becerilere vurgu yaparken; yönetim odaklı müdürler yönetime ve liderliğin koordine etme rolüne vurgu yapan ancak vizyonu olmayan ya da vizyon yaratmakta başarısız olan kişilerdir. İlimli müdürler ise eğitim liderliğine vurgu yapan ancak öğretmenleri okulun vizyonunu gerçekleştirmeye güdüleyemeyen kişilerdir (Devos ve Bouckennooghe, 2009). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarından en çok etkilenen okul paydaşı olarak öğretmenler gösterilebilir. Okuldaki süreçlere öğretmenleri dâhil eden, liderlik rollerini paylaşarak dağıtımcı liderlik davranışları sergileyen okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin işten ayrılma oranlarının daha düşük olduğu diğer yandan müdür yönelimli liderlik özellikleri sergileyen okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin işten ayrılma oranının daha yüksek olduğu görülmüştür (Urick, 2016). Bu bağlamda, öğretmenler profesyonel gelişim-

lerinde yardımcı olan, okullarında işbirlikçi kültür oluşturan, karar alma sürecine katan destekleyici müdürlere ihtiyaç duymaktadır (Rizvi, 2008).

Okul müdürlerinin oynadığı roller incelediğinde tek tipte okul müdürlerinin olmadığı (Boyce ve Bowers, 2016), birbiriyle gelişen rollere bürünmek zorunda kalan okul müdürlerinin olduğu dikkat çekmektedir. Liderlik davranışları aslında her bir liderlik türünün ve bu türlere göre etkili liderlik davranışlarının bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Bu bütünleştirici yaklaşım farklı liderlik türlerine ait davranışların aynı anda sergilenebileceğine göstermektedir (Urick, 2016). Bu bağlamda günümüz eğitim kurumlarında görev yapan müdürlerin rolleri, sahip olduğu güçler, öğrenci performansını değerlendirme, karmaşık sosyal çevre, değişen toplum yapısı ve öğretmenlik rolleri gibi faktörler nedeniyle daha esnek ve çeşitli olup (Mulford, 2003), içinde bulundukları bağlama göre değişiklik göstermektedir.

Okul Müdürünün Üstlendiği Roller

Toplum içinde bireylerin davranışları bürünmüş oldukları kimliğe göre şekillenmekte ve bu davranışlar bireylerin benimsedikleri rolleri oluşturmaktadır. Birey bu rollere göre davranışlar sergilemekte ve bu davranışlar bağlama göre farklılaşabilmektedir. Rol, bir konumda bulunan bireyden beklenen davranışları ifade eder (Katz ve Kahn, 1978). Roller bağlamında toplumun beklentileri ise bireyin işi, yaşı, cinsiyeti veya içinde bulunulan duruma göre şekillenmektedir. Benzer şekilde toplumun bir parçası olan eğitim kurumlarında da öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve okul müdürlerinin birtakım roller oynaması beklenir. Bu roller doğru bir şekilde yerine getirildiğinde etkili okullardan söz etmek mümkün olacaktır. Okulların yönetiminden sorumlu olan okul müdürlerinin bu görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri kendi rolleri ile okuldaki diğer çalışan rollerini doğru anlamalarına ve davranışlarını bu rollere göre düzenlemelerine bağlıdır (Demirtaş, 2008). Okul yöneticisi hem okulda, hem de çevrede kendinden beklenen rolleri iyi bilmeli ve davranış kalıplarını bu rollere göre düzenlemelidir.

Yönetimden beklenen rol ve davranışlar toplumdan topluma hatta aynı toplum içinde bile farklılık gösterebilmektedir. Beklentilerdeki bu farklılıklar okul örgütlerinde diğer örgütlere kıyasla daha fazla olabilmektedir. Birçok kişi ve kuruluşun okullara bakış açılarındaki farklılıklar, okullara ve okul müdürlerine ilişkin beklentileri farklılaştırmaktadır. Özellikle teknolojik gelişmeler, eğitim hizmetlerinin yaygınlaşmasıyla rekabetin giderek artması ve eğitimin kalitesi ile ilgili tartışmalar okul müdürlerinin mevcut rollerine her geçen bir diğerini daha eklemektedir. Bu gelişmeler ışığında okul müdürlerinin klasik yönetim anlayışından uzaklaşıp, liderlik davranışlarını sergilemeleri istenmektedir. Okul müdürlerinin rolleri “kapı bekçisi” olmaktan “öğretim lideri” olmaya doğru bir dönüşüm geçirmiştir (Balci, 2001). Yöneticilik artık otorite, güç ve yetki kullanmaktan daha çok, disiplinli çalışma ve sorumluluk üstlenme mesleği olarak görülmektedir (Özden, 2002). Okul müdürlerinin rollerinde meydana gelen bu yeniliklerin

nedeni; sosyal, kültürel ve teknik alanlardaki gelişmelere paralel olarak bireylerin algılarında ve düşüncelerinde yaşanan değişimlerdir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin toplumsal değişimleri anlayabilmeleri ve bu değişimleri etkili bir şekilde yönetebilmeleri gerekir. Toplumsal değişme ve gelişmeler eğitim sisteminden beklentileri de arttırmış ve bu beklentiler okul yöneticilerine de yansımıştır. Okul yöneticilerinin çok çeşitli olan görevlerine bazen formal, bazen de informal olarak yenileri eklenmiştir. Günümüzde okul yöneticisinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, işgörenleri güdülemesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olması beklenmektedir (Çelikten, 2004). Ünal (2008), bir okul müdürünün öğretim lideri olarak göstermesi gereken davranışları ise şöyle sıralamıştır:

1. Kaynak sağlama: Okul müdürleri okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için gerekli kaynakları sağlar ve bu kaynakları amaçlar etrafında bir araya getirirler.
2. Öğretim Kaynağı Olma: Okul müdürlerinin en önemli görevlerinden birisi öğretmenlerinin öğretim yeterliklerinin geliştirilmesine yardımcı olmak, dolayısıyla öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlamaktır.
3. İletişim Sağlama: Okul müdürleri yönetim faaliyetlerinin etkililiğini ve sürekliliğini sağlayabilmek için okuldaki tüm birimlerle etkili ve sürekli bir iletişim içerisinde olmalıdırlar.
4. Görünür Kişi Olma: Okul müdürleri okuldaki diğer kişilerden kaçmamalı, okulu onlarla beraber yönetmelidir.

Okul müdürünün yönetim işinde okulu yönetirken üstlendiği roller kendisi ile öğrenci, öğretmen ve çevre arasındaki ilişkilerin de belirleyicisi olacaktır. Okul müdürü bu ilişkiler sürecinde kendi rolünü oluşturabileceği gibi, çevre tarafından da kendisine çeşitli roller biçilebilir. Rol kavramının yönetimde büyük bir önemi vardır. Çünkü bu kavram, kişilerin belirli durumlarda, nasıl davranmaları gerektiğini ifade eder. Roller, özel görevleri, ödülleri, cezalandırmayı hatta davranış ve tutumları belirler (Gürsel, 2003). Okul yöneticilerinin rollerinin gerektirdiği davranışları gösterebilmeleri için davranışa konu olan durum hakkında donanımlı olmaları, gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir.

Okul Müdürlüğü ve Durumsallık

Okul müdürlerinin rollerinde gözlemlenen değişiklikler okul içinde ve dışında meydana gelen durumlara okul müdürlerinin verdiği tepkisel davranışlar olarak görülebilir. Okul müdürü tipleri konusunda literatür incelendiğinde odak noktasının daha çok liderlik, liderlik türleri ve liderliği ortaya çıkaran kişisel özellikler olarak olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise okul müdürü tipleri müdürlerin günlük yaptıkları işlerden hareketle ortaya çıkarılmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin yaptıkları işler, yönetilen okula, okulda çalışan per-

sonele, öğrencilere ve okulla herhangi bir yolla ilişkisi olan topluma göre farklılık gösterebildiğinden durumsallık ön plana çıkmaktadır.

Durumsallık Blanchard ve Hersey'e göre (2008) (i) *yönlendirme*, (ii) *koçluk*, (iii) *destekleme* ve (iv) *yetki verme* arasında yönetilenlerin gelişim ve bağlılık düzeylerine göre gidip-gelme veya ortama göre değişme olarak kavramsallaştırılmıştır. Yönlendirme davranışı izleyenlere ne yapacaklarını harfiyen söyleyerek emretmesiyken, koçluk davranışı ise yönlendirme davranışından farklı olarak izleyenlerin hislerini, fikirlerini ve önerilerini dikkate almayı içerir. Destekleme davranışı ise izleyenleri kendi becerilerini kullanmaları için destekleme ve aktif olarak dinlemeyi içerir. İzleyenlerin görev yeterlikleri yüksektir ancak insanlar cesaretlendirilmeyi ve fikirlerinin dinlenmesini bekler. Son olarak yetki verme ise izleyenler beceriye, bağlılığa, kendine güvene sahip olduklarında insanlara otonomi verme davranışı olarak açıklanmaktadır. Goldring, Huff, May ve Camburn (2008) durumsallığın bir liderin başarısında bağlamın oynadığı önemli rolü vurguladığını ve liderlerin çalıştıkları durumlara göre uygulamalarını ve davranışlarını doğru olarak yaptıklarında etkililiklerinin en üst düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda okul müdürlerinin kendi rollerine ve içinde bulundukları bağlama ilişkin algılarının etkili bir lider olma yolunda önem taşıdığını söylemek mümkündür. Okul müdürlerinin oynadığı rollere ilişkin yapılan araştırmalarda kendi rollerine ilişkin algılarının onların liderlik davranışlarını, stratejilerini ve rutin davranışlarını yönlendirdiği görülmektedir (Devos ve Bouckennooghe, 2009).

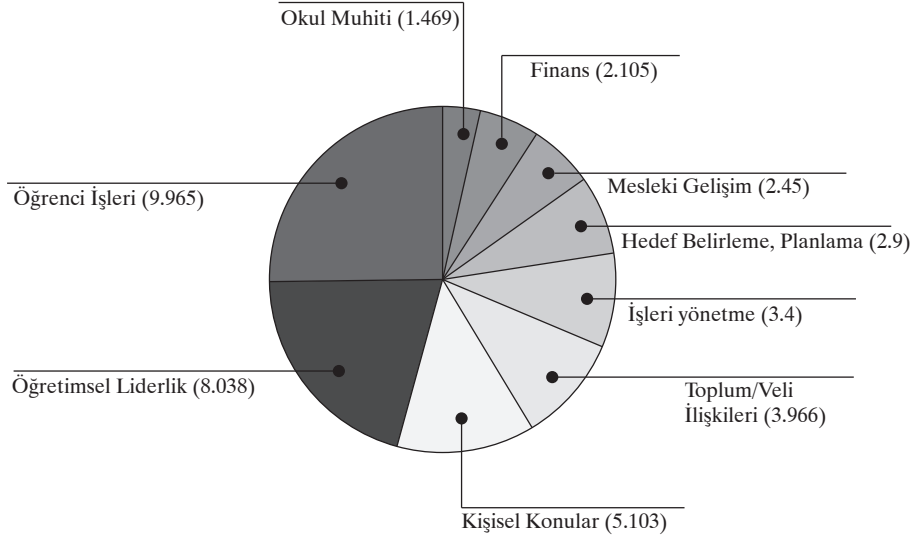
Okul Müdürlüğü ve Rutin İşler

Okul yapıları, programları, okuldaki tüm insani öğeler ve bunların arasındaki ilişkilerin değişim ve etkililik için nasıl olması gerektiği konusunda geniş kapsamlı bir literatür bulunmasına rağmen, bu sürecin okul liderleri tarafından günlük işlerde nasıl yürütüldüğüyle ilgili yeterince bilgi bulunmamaktadır. Liderliğin “kara kutuları” (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001) olarak nitelendirilebilecek okulun günlük yaşamındaki liderlik uygulamaları ancak okul müdürlerinin günlük olarak yaptıkları işlerin derin analiziyle açılabilir, görünür kılınabilecektir.

Okul müdürlerinin zaman yönetimini (Kouali ve Pashiardis, 2015; Grissom, Loeb ve Master, 2013) inceleyen çalışmalar, okul müdürlerinin zamanı nasıl kullandıklarını ve hangi işlere ne kadar zaman ayırdıklarını ortaya çıkarması açısından önemlidir. Okul müdürlerinin en çok yönetsel işlerle, en az ise okulun dış çevresiyle olan ilişkileriyle uğraştığı görülmekte ancak bu işler ve roller okulun özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Horng, Klasik, ve Loeb, 2010). Benzer şekilde okul müdürlerinin zaman yönetimi bağlamında yaptığı işlerden hareketle yönetimle ilgili bürokratik işlere odaklanan, kendilerine odaklanan ve bir müdür olarak kendini koordinatör olarak gören ve zamanının büyük bir kısmını öğrencilere ya da öğretmenlere ayıran üç farklı müdür tipine ulaşılabilir (Kouali ve Pashiardis, 2015). Bu müdürler arasında zaman yönetimi konusunda en başarılı

olan müdürlerin zamanının büyük bir kısmını öğretmenlere ve öğrenciler ayıran müdürler olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin bir haftasını öğrenci, eğitim öğretim, yönetim, çevre, bina ve personel işleri boyutlarında inceleyen Aydın (2016), okul müdürlerinin yönetim işleri boyutunda en çok telefon görüşmesi ve yazışma faaliyetlerini gerçekleştirdiklerini, kişisel gelişim ve mesleki rehberlik gibi faaliyetlere ise yeterince zaman ayıramadıklarını bir anlamda eğitim lideri değil adeta bir büro memuru gibi davrandıklarını ortaya çıkarmıştır. Okul müdürlüğünün yönetsel karakteri dolayısıyla okul müdürleri günlük mesai saatlerinin %72'sini eğitim öğretim dışındaki faaliyetlere ayırmaktadır (Şahin, 2007). Bu bağlamda okul müdürleri mesai saatleri içerisinde en çok resmi yazışma, bakım-onarım ve denetim gibi faaliyetlere zaman ayırmaktadır. Okul müdürlerinin yapmaktan zevk aldığı işler arasında ise öğrencilere rehberlik, öğrenci sorunları, öğrencilerle görüşme ve onlara yardımcı olma, öğrencileri bir üst öğrenime hazırlama, öğretmenlere rehberlik ve yardım yer almaktadır ancak okul müdürleri bu tür işlere yeteri kadar zaman ayıramamakta, okul müdürlüğü büro yöneticiliğine dönüşmektedir (Şahin, 2007). Okul müdürlerinin bir haftada en çok uğraştığı işleri ve bu işlerden hareketle okul müdürlerinin liderlik davranışlarını ortaya koymayı amaçlayan Goldring, Huff, May ve Camburn (2008) ise okul müdürlerinin en çok zaman harcadığı işin öğrenci işleri, en az zaman harcadığı işin ise okulun bulunduğu muhite ilişkin işler olduğunu ortaya koymuştur.



Şekil 2. Günlük kayıtlardan elde edilen verilere göre müdürlerin yaptığı işler (bir haftada harcanan zaman)

Goldring, E., Huff, J., May, H., ve Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: what influences principal practice?. Journal of Educational Administration, 46(3), 332-352.

Okul müdürlerinin sergiledikleri rolleri ve rutinleri inceleyen çalışmalar onların kendilerine dönük algılarının liderlik rollerinde neyin merkezde olduğuna dair inançlarından etkilendiğini göstermiştir. Okul müdürlerinin liderlik rollerini derinlemesine incelemek için kendileri için öncelikli gördükleri şeyleri ortaya çıkarmak gereklidir (Devos ve Bouckenooghe, 2009). Öncelikli görülen şeyler okul müdürlerinin en çok zamanını alan işler olarak kavramsallaştırılabilir ve buradan hareketle okul müdürlerinin rutin işlerinin belirlenmesi okul müdür tipolojisinin oluşturulmasına olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda bu çalışmada okul müdürlerinin müdür olmayla ilgili günlük deneyimlerinin ne olduğu ve onlar için ne ifade ettiği belirlenmeye çalışılarak okul müdür tipolojilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda bu çalışma üç temel soruyu cevaplandırmayı amaçlamaktadır:

1. Okul müdürlerinin en çok zamanını alan işler nelerdir ve bu işler amaç bakımından nasıl gruplanmaktadır?
2. Okul müdürlerinin rutin işlerinden ve bu rutinlerin okul müdürleri için ne anlam ifade ettiğinden hareketle okul müdürü tipleri ve tipolojisi nasıl şekillenmektedir?
3. Okul müdür tipleri hareketlilik-durağanlık ve bürokrasi yönelimlilik-ilişki yönelimlilik eksenlerinde nerede konumlanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden görüngübilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Desen özellikle araştırma pratikleri konusundaki öncüllerini Schutz'dan almaktadır. Schutz'un fenomenolojik yöntemi, gündelik yaşam deneyimlerinin ayrıntılarını anlamaya yönelik bir çaba olarak görülebilir (Goulding, 2002). Bu tür desenlemede, kişilerin gündelik yaşamlarındaki 'anlama' odaklanılır. Araştırmada fenomen sabittir; onun etrafında kurulan anlamlar sorgulanır. Bu çalışmada; okul müdürlerinin "müdür olmak" ile ilişkilendirilmiş deneyimlerinin onların için ne anlam ifade ettiği, diğer bir anlatımla okul müdürleri için günlük işlerin ne anlama geldiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) istatistiki bölge birimleri sınıflamasına göre 2. Düzey sınıflamayı oluşturan 26 alt bölgenin her birisinden en az bir il olmak üzere; seçilen illerde görev yapan okul müdürlerinden, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 37 okul müdürü oluşturmaktadır. Müdürlerin 29'u erkek, 5'i kadın ve 3 üçü cinsiyetlerini belirtilmemiştir. Yaş ortalamaları 49, ortalama kıdemleri 19,5 yıldır. Müdürlük kıdemleri ise 6,45 yıldır. Müdürlerin 11 lise, 11

ortaokul, 8 ilkokul 2 anaokulu müdürüdür. Yaşları 31 ile 59 arasında dengeli dağılmaktadır. Müdürlerin kıdemleri 1 yıl ile 22 yıl arasında değişmektedir. Müdürlerin % 20'si 1 yıllık müdürlerken, % 13,5'u 4 yıl ve %13,5'u 6 yıl kıdeme sahiptir. Müdürlerin yaklaşık yarısı 5 yıl ve altında kıdeme sahiptir. Müdürlerin alanlara göre dağılımı şöyledir: 12 Sınıf Öğretmeni, 5 İlahiyat, 2 Okulöncesi, 2 Tarih ve Beden Eğitimi, Biyoloji, Edebiyat, Fizik, iktisat, İngilizce, İş ve Teknik, işletme, Kimya, Matematik ve Türkçe 1 kişidir. Müdürlerin 26'sı lisans, 7'si yüksek lisans ve 3'ü önlisans mezunudur. Müdürler Türkiye'nin 7 bölgesindendir: Adana (3), Aksaray (2), Ankara (2), Balıkesir (2), Bartın (2), Burdur (4), Erzurum (3), Gaziantep (1), İstanbul (3), Kars (1), Kastamonu (3), Konya (2), Maraş (5), Mardin (3), Mersin (2) ve Muğla (1). Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tablo 1.

Çalışma Grubundaki Okul Müdürlerinin Özellikleri

	Kodu	İl	Okul Türü	Eğitim Düzeyi	Alanı	Yaş	Cinsiyet	Toplam Kıdem	Müdürlük Kıdemi
1	K12	Erzurum	Ortaokul	Lisans	Kimya	49	E	22	12
2	K10	Aksaray	İlkokul	Lisans	N/A	53	E	29	11
3	K3	Adana	Lise	Lisans	Tarih	N/A	N/A	24	6
4	K83	Mersin	N/A	Önlisans	N/A	52	N/A	30	9
5	K80	Mardin	İlkokul	Lisans	Sınıf	N/A	N/A	16	11
6	K72	Maraş	Lise	Lisans	İlahiyat	49	E	23	1
7	K101	Gaziantep	İlkokul	Lisans	Sınıf	42	E	16	1
8	K5	Adana	Ortaokul	Lisans	Sınıf	37	E	13	1
9	K26	Burdur	Lise	Lisans	Edebiyat	41	E	17	1
10	K13	Ankara	Lise	Lisans	Biyoloji		K	27	14
11	K29	Burdur	İlkokul	Önlisans	Sınıf	50	E	28	4
12	K58	Kars	İlkokul	Lisans	Sınıf	31	E	8	8
13	K74	Maraş	Ortaokul	Lisans	İktisat	48	E	18	4
14	K77	Mardin	Lise	Lisans	İlahiyat	40	E	15	2
15	K24	Bartın	Ortaokul	Lisans	Sınıf	44	E	23	9
16	K88	Burdur	Ortaokul	Lisans	Sınıf	43	K	16	1
17	K7	Aksaray	Anaokul	Lisans	Okul Ön.	41	K	19	8
18	K51	İstanbul	Ortaokul	Lisans	İlahiyat	59	E	35	20
19	K15	Ankara	Ortaokul	Lisans	İş Teknik		E	22	10
20	K76	Mardin	Lise	Lisans	Türkçe	39	E	16	4
21	K1	Adana	İlkokul	Master	Sınıf	38	E	13	5
22	K70	Konya	İlkokul	Master	Sınıf	38	E	16	5
23	K65	Kastamonu	Ortaokul	Lisans	İngilizce	34	E	13	1

24	K75	Maraş	Lise	Lisans	Matematik	39	K	18	1
25	K73	Maraş	Lise	Master	İlahiyat	40	E	17	1
26	K108	Erzurum	Lise	Lisans	İlahiyat	47	E	11	6
27	K31	Muğla	N/A	Lisans	Beden Eğitimi	50	E	27	6
28	K55	İstanbul	N/A	Master	N/A	38	E	15	6
29	K69	Konya	Anaokul	Master	Okul ön.	37	K	16	4
30	K33	Erzurum	Lise	Lisans	İşletme	43	E	18	6
31	K28	Burdur	İlkokul	Önlisans	Sınıf	48	E	29	5
32	K94	Kastamonu	N/A	Lisans	N/A	52	E	32	22
33	K85	Mersin	N/A	N/A	N/A	33	E	12	7
34	K18	Balıkesir	Lise	Lisans	Fizik	43	E	19	14
35	K53	İstanbul	Ortaokul	Master	Tarih	38	E	15	4
36	K56	Kastamonu	Ortaokul	Lisans	Sınıf	32	E	10	2
37	K71	Maraş	Ortaokul	Master	Sınıf	43	E	20	7

Verilerin Toplanması ve Analizi

Fenomenolojik çalışmaların temel veri toplama yöntemi derinlemesine yapılan görüşmelerdir. Fenomenlere ilişkin deneyim ve anlamları ortaya çıkarmada görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim, esneklik ve derinlemesine irdeleme soruları sorma olanağı sunar (Richards ve Morse, 2007). Bu bağlamda, araştırmayı kabul eden müdürlerle bireysel, yüz yüze ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirmek için tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanır, görüşülen kişinin soruları istediği biçimde yanıtlamasına izin verilir ve görüşmeci gerektiğinde görüşülen kişiye sorularla ilgili açıklamalar yapabilir (Berg, 1998; Gay, 1996). Görüşme soruları, deneyimin bireyler için ne anlama geldiğini ortaya çıkaracak biçimde kurgulanır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bunun için önce, alan yazın taraması ve grup çalışmaları yapılarak bir soru havuzu oluşturulmuş ve bu havuzdan araştırmanın amacına uygun olarak sorular seçilerek görüşme formu yapılandırılmıştır. Görüşme formu uzman görüşüne sunulduktan sonra gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla benzer bir çalışma grubu ile pilot uygulamalar yapılmış ve bu uygulamalardan sonra görüşme formuna son biçimi verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinden gerekli izinler alındıktan sonra seçilen okullara gidilerek gönüllülük esasına göre belirlenen 37 müdürle yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden önce araştırmanın amacı ve süreç hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş ve görüşmeler, müdürlerin izniyle ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Deşifre edilen görüşmeler, araştırmacılar tarafından görüngübilimsel (fenomenolojik) kodlama yapılarak çözümlenmiştir. Çözümleme süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, görüşme metinleri üzerinde çalışılarak ön kodlamalar yapılmıştır. Ön kodlamalarda de-

neyim öbekleri fenomenolojik indirgeme yöntemi kullanılarak anlamlı parçalara ayrılmıştır. İkinci aşamada, araştırma soruları, deneyim öbekleri ile karşılaştırılarak ve kodlamalarla ilişkilendirilerek açıklayıcı temalar oluşturulmuştur. Son aşamada ise müdürlerin deneyimleri üzerinden her bir araştırma sorusuna ilişkin anlamlandırma örüntüleri ortaya çıkarılmıştır. Çözümleme sonucunda oluşan örüntüler yorumlanarak araştırma bulguları oluşturulmuştur. Bulgular, alanyazındaki ilgili araştırmalar ışığında tartışılarak sonuçlara ulaşılmış ve öneriler getirilmiştir.

Bulgular

Elde edilen veriler doğrultusunda okul müdürlerinin en çok zamanını alan işler ve yapılan bu işlerin hangi amaçla yapıldığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda okul müdürlerinin kendi ifadelerinden yola çıkılarak okul müdürü tipolojileri oluşturulmuş ve bu tipolojilerin hareketlilik-durağanlık ve bürokrasi yönelimlilik-ilişki yönelimlilik eksenlerinde konumlandıkları pozisyonlar belirlenmiştir.

Okul Müdürlerinin En Çok Zamanını Alan İşler

Müdürlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda okul müdürlerinin en çok zamanını alan işlerin güdülen amaç bakımından (i)denetim ve kontrol, (ii)ilişki kurma ve sürdürme ve (iii)bürokratik süreçlerin yönetimi olmak üzere üç ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Görüşülen okul müdürleri günlük rutinleri arasında Tablo 2’de sunulan işlerin en çok zamanlarını alan işler olduğunu ancak bu işler arasında işe harcanan süre bakımından herhangi bir farklılık belirtmemişlerdir.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Rutin İşlerine İlişkin Temalar

Denetim ve Kontrol	İlişki Kurma ve Sürdürme	Bürokratik Süreçlerin Yönetimi
Güvenliğin sağlanması	Sorun çözücü olma	Evrak işleri
Düzenli bir okul ortamı sunma	İyi bir dinleyici olma	Üst yönetimle yazışmalar
Personelin denetlenmesi	İşbirliği ve dayanışmayı artırma	Toplantılar
Eğitim-öğretim süreçlerinin izlenmesi	Olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturma	

Müdür Tipolojileri

Okul müdürlerinin gündelik işlerinden ve bu işlere yükledikleri anlamlardan yola çıkılarak elde edilen temalar doğrultusunda on bir farklı müdür tipine ulaşılmıştır. Bu tipler bekçi, babacan, müteahhit, memur, görünen, işi paylaşan, CEO, psikolog, İsviçre çakısı, rejisör ve kültür inşa edendir.

Bekçi müdür tipi

Bekçi müdürler için okuldaki rutin işler personelin ve okul binasının denetlenmesi ya da kontrol edilmesi anlamına gelmekte, bu müdürler düzenli bir okul ortamı yaratmayı temel amaçları olarak görmektedirler. Bu tipte yer alan müdürler kendilerini okuldaki süreçlerin denetlenmesinden sorumlu olarak algılamakta ve sabah gelir gelmez yaptıkları ilk işin okul bahçesi, tuvaletleri ve koridorlarının denetlenmesi olduğunu ifade etmektedirler.

...Şimdi ben okul müdürüyüm, ben burada denetleyici konumundayım bundan da kimse gücenmesin, herkes işini yapacak. Denetlemek oldu işimiz. Okulun kapısından girdiğimden itibaren, tertip düzeniyle ilgili önemli olan yerlere bakarım. Kantin, kafeterya, çok amaçlı salon, merdivenler, daha sonra tuvaletler, derken kendi odama doğru yürürken, okul içerisinde ki ses bunlara dikkat ederim. (K12)

Benim olmazsa olmazlarımdan sabah mutlaka okul açılmadan yani öğretmen önce okula gelirim ben. Önce okulun bir yukardan aşağıya bakarım, tuvaletlerinden ya da sınıfların birkaç en azından kontrol ederim, temizliği yapılmış mı, şu yapılmış mı? Ve öğrenci içeri alınırken mutlaka başlarından bulunurum. Haa müdür yardımcısı vardır, öğretmeni vardır. Onlar ilgileniyor ama bende denetim görevinde yani yukarıdan takip ediyorum. (K10)

Okulun kapısını açtıktan sonra ilk işim okulun çevresini bir dolaşmak olur. Okulun bahçesini, okulun çevresini dolaşmak olur. Düünden bugüne, öğrencileri ve personeli olumsuz yönde etkileyecek herhangi bir durum var mı? Ona bakarım. O nokta da sorun yoksa, okulun ana binasına girerim makama oturmam. Bütün derslikleri, bütün lavaboları kontrol ederim. Ondan da emin olduktan sonra gelirim makama otururum. (K3)

Bekçi tipindeki müdürler için denetim ve kontrol süreci sadece okul bahçesinin, koridorların ya da diğer alanların incelenmesinden ibaret değildir. Bu müdürler denetleme süreçlerini özellikle geç kalan ya da gelmeyen öğretmen, öğrenci ve diğer personeli ortaya çıkarmak için bir araç olarak kullanabilmektedir. Bekçi müdürler bu süreçte kendilerini adeta jandarmalık yapıyor olarak tanımlamaktadırlar.

Sabah gelindiğinde öğrencileri içeriye aldıktan sonra, öğretmenlerin gelip gelmediği tespitini yaparız. Öğlene kadar adeta jandarmalık yaparız, Öğleden sonraki gelecek olan çocukların da birbirleriyle sürtüşmemeleri için, tabi

bu çalışmamız da genel bir hakimiyet yaşamamızı sağlıyor, dersten kaçan öğrenciler olur onların ailelerine ulaşırsınız (K83)

...daha sonra öğretmenleri takibe başlarım gelip gelmedikleri hususunda, bir rapor ve hastalık olabilir, bir eksik kalmadığı kanısına vardıktan sonra odamda ilk çayımı içerim. (K80)

...Sabah öğrencileri içeriye alırken öğrencileri kontrol ederiz. Kılık kıyafet, saç gibi. Öğrenciler sınıflar halinde sınıflarına girerler. Okuldan kaçmaya niyetlenen öğrencileri de gözetlerim. (K72)

Memur müdür tipi

Memur müdür tipi için okuldaki rutin işler bürokratik süreçlerin yönetilmesini içermektedir. Bu tipteki okul müdürleri zamanlarının büyük bir kısmını üst yönetimle yapılan yazışmalara, okul içindeki evrak işlerine ya da veli ve diğer paydaşlarla yaptıkları toplantılara harcamaktadırlar. Memur tipindeki müdürler odalarında girdiklerinde ilk iş olarak bilgisayarlarını açmakta ve gelen yazışmaları kontrol etmektedir. Bu tür işlerin kendilerini çok yorduğundan bahseden müdürler, zevk almasalar da yapılması gereken öncelikli işlerin bu tür yazışmalar olduğunu sıkça dile getirmektedirler.

Gündelik olarak maalesef bizi en çok yoran kağıt ve bürokratik işler bilgisayar çağındayız ama bizden hep kağıt evrak istenir. Günümüzün en çok vakitini onlar alıyor. Zamanım olsa giderim çocukları ziyaret ederim sınıflarda, herhangi bir istekleri var mı diye sorarım. Ne istiyorlar, öğretmenler odasına da girip ne istersiniz okulda diye, biz özel okullarla olduğu gibi çocuklara odaklı olmasını isterdim. (K101)

Yazışmaları kontrol ediyoruz. Günümüzün büyük bir oranı yazışmalarla ve telefon görüşmeleriyle geçiyor. Bizde yaklaşık 5'e kadar idarecimizle 'Neler eksik? Neler yapabiliriz?' Çünkü bizim idareci, yıllık çalışma planı var. Sivil savunma planı var. Yani şuan sayamayacağım baya bir evrak var. Dosyalar dolusu, klasörler dolusu. En az 40 klasör var. Onları devamlı güncelleştirmeye çalışıyoruz. Hangi öğretmen ne sorun yaşamış onu konuşuyoruz. Bugün neler oldu? Hangi öğrencide, ne gibi bir sıkıntı var? Hangi öğrenci neden gelmedi ? Onu arayıp ailesine soruyoruz. Neden bugün gelmedi? O tür şeylerle geçiriyoruz. (K5)

Bu tip yazışmaların çok fazla zaman aldığından şikâyet eden bir katılımcı anız yangıları gibi kısa süreli basit bir olayın bu süreçlerde çözüme ulaşmasının aylar sürdüğünü, bu şartlar altında eğitim yapılmasının mümkün olmadığını ise şu sözlerle dile getirmektedir.

...Anız yangınları ile ilgili biz altı ayda bir rapor yazıyoruz Milli Eğitim Müdürlüklerine. Anız yangını. Bilirsiniz değil mi anız yangını? Yani çok tuhaf bunun bir gün bizden eğitim yapılması bekleniyor. Yani bu buna benzeyen aklınıza gelebilecek o kadar çok bazı absürt ha tabi ki. (K26)

Gelir gelmez evrak kontrolü yapılması okul müdürleri için en önemli görev olarak görülürken aksi bir durumda soruşturma geçirme gibi yaptırımlarla karşı karşıya kaldıklarının altını çizmektedirler. Bu bağlamda okul müdürleri için gelen evrakların kontrolü ve zamanında cevaplanmasının en sık yaptıkları rutin işler olduğunu söylemek mümkündür.

*Gelir gelmez hemen öncelikle bilgisayarımı açıp E-evrakta acaba kaçır-
dığım bir evrak var mı? Biliyorsunuz işte müdürlük böyle bir şey, mutlaka
evraklarınızı kontrol edeceksiniz. Zamanı, günü geçen fark etmeseniz bile
otomatikman sorumlusunuz. Direk soruşturma geçirirsiniz. (K13)*

Babacan müdür tipi

Babacan müdür tipi için rutin işler olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturma anlamına gelmektedir. Okulda böyle bir iklim ve kültür oluşturma ilk adımı ise insani ilişkileri geliştirmektir. Öğretmen, öğrenci ve velilerle olumlu ilişkiler kurmaya önem veren babacan tipindeki müdürler, onları sabahları güler yüzle karşılamaya hatta sınıflarına kadar eşlik etmeye özen göstermektedirler.

*...Öğretmenler derse girerken onları güler yüzlü bir şekilde sınıfa göndermek
en güzeli. Çünkü onlar güler yüzlü girerlerken sınıfa oradan da güler yüzlü
çıkabilmelerini sağlamak amaç. (K29)*

*...Okulun kapısından ilk girdiğimde çocuklar zaten ilk bizi karşılıyorlar; öğ-
retmenim hoş geldiniz giriyorum okula çantamı bıraktıktan sonra hocalarım
günaydın, ilişkiyi sıcak tutmak adına, bir sıkıntınız var mı diye. (K58)*

Babacan müdür tipindeki kişilerin özellikle öğrencilerle kişisel mesafelerini daraltarak onlara olan sevgilerini sarılarak gösterdikleri görülmektedir. Teneffüslerde öğrencilerin oynadığı oyunlara katılan bu müdürler öğrencilerin gözünden “bizden biri” algısı yaratabilmektedir. Öğrencilerle yaşadığı bu yakınlıktan haz duyduğunu belirten okul müdürleri pansiyonda kalan öğrencilerini uyandırmaya kendisinin gittiğini ve “onların babasıymışım gibi” hissettiğini dile getirmektedir.

*...Çocuklarımızla geliriz, çocuklarımızdan bazıları boynumuza sarılır. Öğret-
men arkadaşlar ile çocuklara haydin derslere deriz, kimisine de niye geç kal-
dın deriz severiz filan, bu şekilde başlar. Teneffüslerde çocuklar çıkar oynar
onlara refakat ederiz. (K74)*

*Sabah mesai 8’de başlamasına rağmen ben 7’de okulda olurum. Fakat gider
pansiyonda uyanıp uyanmayan öğrencileri bizzat kendi elimle uyandırmayı
ayrı bir zevk olarak algıları. Çocuğun bir okul müdürünü gördüğünde yarı
uyuyor vaziyette bunun çok kutsal bir olay olduğunu anımsarım kendimce
ayrı bir haz, benim onların bir babasıymışım gibi bir algı oluşur bende. Gü-
naydın derim onlara ama onları bir teftişten ziyade onlara sırf gülümsemek
için bunu yaparım. (K77).*

Lider olmanın iyi iletişim kurmaktan geçtiğine vurgu yapan babacan müdürler, geleneksel müdür anlayışının yıkılması gerektiğinin, korkutarak ya da ba-

ğırarak müdür olunamayacağını altını çizmektedirler. İletişimin birçok sorunu kendiliğinden çözdüğü ve kişileri birbirine yaklaştırdığı katılımcıların ifadelerinde sıkça yer almaktadır. Öğrencinin omzuna dokunmasının bile onda büyük bir iz bıraktığını ifade eden okul müdürü, bu davranışlarının velilerden tarafından da “babacan” müdür olarak takdir gördüğünü dile getirmektedir.

...Normalde böyle çok güleç yüzlüyümdür. Herkesten şunu isterim... Bu-raya gelen kişi illa kolunu bir yere vurup edip, bağırıp, insanları korkutarak müdürlük yapmak değildir. Zaten bizim dönemimizden sonra, iyi müdür o değildir. Liderlik vasıfları ve birtakım özellikleri olan müdürler burada yer almalı... (K13)

Her teneffüs koridorları dolaşırım ne muhabbet yapıyorsunuz diye araya girip sohbet katılıyorum. Bir öğretmenimiz veliyi ziyarete gidiyor ben tanımıyorum öğrenciyi ve öğretmene benim için okulumuza bir baba müdür atandı ki demiş, tebrik etti beni. Meğerse okulda koridorda çocuğun omzuna dokunup bir ihtiyacın var mı demişim hareket bu.. Ama çocuğun hoşuna gitmiş, bizim okul müdürü şöyle baba adam böyle baba adam diye. Olması gereken şeyler mesela. (K24)

Babacan tipindeki okul müdürleri için yönetim sürelerinin temeli iyi ilişkiler ve sağlıklı iletişim kurmaya dayanmaktadır. Yönetim süreçlerini insani boyut üzerinden sürdüren bu müdürler öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlarla olan ilişkilerini geliştirmek için her fırsatı değerlendirmektedirler. Özellikle uzun teneffüsleri kullanmaya dikkat ettiklerini ve bu zaman aralıklarında mutlaka iletişim kurmaya, nasıl olduklarını sormaya ve güler yüzlü olmaya özen gösterdiklerini belirtmektedirler.

...Ben öğretmenlerime hiçbir zaman teneffüslerde, uzun teneffüslerinde muhabbet için yanlarına giderim. Tek tek sorunlarına cevap bulmaya çalışırım. Bu bir nevi küçük bir toplantı olur bizim için. Teneffüsleri değerlendiririm. Özellikle uzun teneffüsleri. (K88)

Öğrenciler servisten inerken mutlaka günaydın diyerek karşılarım. Sınıflarımıza günaydın diyerek bir 5 dakika olsun işte 1 dakika olsun sınıflara girer öğretmenimize günaydın hem de çocuklarımıza günaydın deyip bir hal hatır sorar ondan sonra olumlu olumsuz bir durum yaşamışlar ise önemli veya çocukları heyecanlandıran bir olay yaşamışlarsa onu anlatırlar hemen o anda. Değilse 2-3 dakika sınıflarında durur ondan sonra işte kendi odama ve işte dışarıya çıkarım. (K7)

Müteahhit müdür tipi

Müteahhit müdür tipi için rutin işlerin okulun su, ısıtma ve aydınlatma gibi işleri ile ilgilenme anlamına gelmektedir. Bu tip müdürler kendilerini okulun tesisat ve tadilat işlerinden sorumlu olarak görmekte ve bu tür işlerle ilgili herhangi bir sorun çıktığında okulda müdür olarak bulunmanın bir anlamı kalmadığına dikkat çekmektedirler.

Okulda sorun olursa işte ısınma da sorun olursa, aydınlatma da sorun olursa müdürün hiç okulda durmasının anlamı yok. Belediye başkanına niye su yok demek gibi bir şey. Çünkü belediye başkanının görevi her eve su götürmektir. Kanalizasyonu halletmektir. Okul müdürü de aynı ortamı sağlamazsa o zaman orada durmasının anlamı yok diye düşünüyorum. (K29)

...Sıradan bir sabah ilk önce gelir gelmez okulu şöyle uzaktan bir gözlerim. Yaklaşırken kırık cam var mı ya fiziki olarak değişiklik bir şey var mı diye bakarım şöyle bir etrafıma dönerim dolaşırım bakarım ondan sonra içeri girerim. (K51)

Diğer hizmetlilere, özellikle acil durumda olan ve hijyen gerektiren alanları hemen bir kere daha dolanmalarını, işlerini yapıp yapmadıklarını onları takip ederim. Elektrik sayacını su sayacını, doğalgaz sayaçlarına bir bakarım, ne kadar gidiyor, ne oluyor, ne bitiyor. (K15)

Görünen müdür tipi

Görünen müdür tipi için bir rutin olarak okul içinde sürekli dolaşma ve hareket halinde olma olarak algılanmaktadır. Bu tip müdürler, okulda olup biten herşeyden haberdar ve ulaşılabilir olmak istemektedirler. Okul her alanını dolaşma, odalarında hiç oturmamaları sürekli aktif olma bu müdür tipinin öne çıkan özellikleridir. Görünen müdür tipinde yer alan kişilerin ifadelerinde öne çıkan vurgular gezinerek yönetim anlayışını benimsediklerini, okulun her köşesinde görünerek, herkesle temas halinde olma isteği içinde olduklarını göstermektedir.

...odamda pek kalmıyorum çünkü öğrenci sizi görsün. Ulaşılmaz olmamalı bir müdür. (K76)

...Varsa zamanım sınıfları gezerim. Zaten dediğim gibi burada pek oturmam ben. Ya şurada dışarıdayımdır ya da koridorlarda gezerim. Bakarım aksaklık var mı?(K1)

...Ama totalde bir saat boyunca yerimizde oturduğumuzu sanmıyorum. Sürekli bir çalışma tempomuz var, okul içi ve okulun dışarıdaki işleri gibi faaliyetler ile sürekli aktif haldeyiz. (K70)

Dersim varsa derse çıkarım, dersim yoksa kalorifer kazanından başlamak üzere okulun bütün noktalarını gezerim, odamda toplamda gün içinde 15 dakika bile kalmam. (K65)

İşi paylaşan müdür tipi

İşi paylaşan okul müdürü tipi için okuldaki rutin işler görevlerde delegasyon ve sorumluluğu paylaşma anlamına gelmektedir. İşi paylaşan müdürler paydaşlarıyla sürekli iletişim halinde olduklarını, okuldaki işlere ilişkin sürekli fikir alışverişinde bulunduklarını vurgulamaktadır. Ayrıca bazı müdürlerin başarılarının arkasında okuldaki paydaşları olduğunu vurgulaması bu tip müdürler için işbirliğinin okuldaki işleyişi sağlamadaki önemini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Demokratik bir müdür olmak için çalışıyorum. Bazı öğretmen arkadaşlar var müdür yardımcısı edasında bana yardım ediyorlar. Rehber öğretmeni arkadaşlar hala bana yardım ederler ki sanki okulun memuru gibi okulun müdür yardımcısı gibi her şeye yetişir, hiç bu benim görevim demedi şimdiye kadar. Ama bu tabi biraz da sizin ile ilgilidir. Bu gün ben başarılı bir müdür isem kesinlikle ile ekibimin sağlamlığındandır. (K75)

İşi paylaşan müdürlerin okulda “ben yaptım” algısından uzaklaşarak “biz yaptık” algısı oluşturmaya ve bütün öğretmenlerin bu takım ruhunu hissetmelerini sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Çalışanlar arası kıskançlığı ortadan kaldırma- da işbirliğinin önemli bir yeri olduğu okul müdürlerinin vurgularında öne çıkan noktalardandır. Başarının sırrını takım ruhu olabilmeye bağlayan okul müdürleri kararlar ortaklaşa alındığında daha az sorun çıktığına ya da varolan problemlerin daha hızlı çözüldüğüne vurgu yapmaktadırlar.

Öğretmenler derse girdikten sonra bu günkü işler hakkında ufak bir planlama yaparız müdür yardımcısı arkadaşlarım ile,veya işte gelişen bir durum var ise bu konuda nasıl bir tavır alalım diye, hep söylüyorum ortak istişare ile yapılan işlerde sorun olmuyor.Arkasından da zaten öğrencidir velidir, evrak işleridir, bir bakıyorsunuz akşam olmuş. (K73)

...Çalışanlar ile ortaklaşa hareket etmeli, doğruyu bilmeli, bunu arkadaşları ile istişare ederek hareket ettiyse başarabilir. Bir başarı gelecekte bunun müdürden gelmesi çok önemli değildir, fikirler birliği ve istişare etmek çok önemlidir. Kimi zaman kıskançlığı ortadan kaldırıyorsunuz. Paydaşlar ile aranızdaki sorunları aşabilirsiniz. Biz olmalıyız. Bir takdir ile karşılaştığımızda örneğin bu merdivenleri kim yaptırdı dendiğinde bunu biz yaptık diyoruz. Ben değil. Öğretmen de biz diyor, hizmetli de, yani takım ruhunu oluşturabilmeli, doğruyu bilmeli kendi doğrularını aşabilmeli. (K108)

CEO müdür tipi

Yapılan görüşmeler doğrultusunda bazı okul müdürlerinin okulda en çok zamanlarını alan işlerin katıldıkları toplantılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tip müdürler tıpkı bir CEO gibi sürekli toplantılara katılmakta, yapacakları işleri günler öncesinden planlamaktadırlar. CEO tipinde yer alan müdürler planlı olmaya, mutlaka yapılacaklarını ajanlarına not etmeye özen göstermektedirler. Gün içerisinde yer alan rutin işler bu müdürler için ağırlıklı olarak velilerle, öğretmenlerle, müdür yardımcılar ile ya da üst makamlardan gelen kişilerle yapılan toplantılardan oluşmaktadır. Katılımcılar, her sabah mutlaka ajandalarını kontrol ettiklerini ve paydaşlarıyla günün değerlendirmesini yapacakları toplantıları planladıklarını sıkça dile getirmektedirler.

...veli toplantıları olabilir bazen, zümre ve öğretmenler toplantısı ya da müdürler toplantısı ve Milli Eğitimdeki toplantılar gibi. Yapacağımız işlerin takvimi hazır, mesela bugünün yapılacak işleri dünden hazırlanmıştır, kesinlikle not alırım. (K31)

Önümde muhakkak bir defter var. Aylık, günlük yapılacak şeyler yazıyordur. (K55)

Sonra bir okulda yapılması gereken günlük işler neyse onları yazarım, şöyle defterlerim var, ajandalarım var, orada dolu, bura dada dolu. Hepsine yazarım. Bazen cebimde işte şöyle kağıtlar olur. Onları işte, nedir eksikimiz bu kağıtta, neler var, yazmışımdır. (K15)

Psikolog müdür tipi

Psikolog müdür tipi için rutin işler öğrencileri, öğretmenleri ve velileri dinleme ve onların sorunlarına çözüm üretme anlamına gelmektedir. Bu tipteki müdürler yönetim süreçlerinde iyi birer dinleyici ve sorun çözücü olma rolünü oynamaktadır. Bu bağlamda katılımcılar, zamanlarının büyük bir kısmını öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve diğer personelin sorunlarını dinleyerek çözüm bulmaya harcadıklarını vurgulamaktadırlar.

Daha çok dertleri dinlerim, mümkün olduğu oranda olumsuz olaylarda muhatapları birbirleriyle karşılaştırmadan çözmenin yoluna giderim. (K15)

...Bazen sınıflara girerim çocuklar ile oyun oynarım veya veli gelirse onlar ile ilgilenirim, bazen personeller ile aralıklı oturup ne yapıyorsunuz hadi bir kahve içelim derim. (K69)

...öğrenciler derse girdikten sonra müdür yardımcısı arkadaşları her birini ziyaret eder, rehber öğretmeni de bir ziyaret ederim sorunlarını dinlerim (K33)

Psikolog tipindeki okul müdürleri öncelikle kendi enerjisini yüksek tutmaya çalıştığını, olumlu düşüncelerle okula gelmeye ve bu enerjiyi karşı tarafa geçirmeye çalıştığını vurgulamaktadır.

İlk önce okuldan içeriye girdiğimde, şimdi biraz şey olacak ama, aşağıda güllerimiz var ya, hepsini ayrı ayrı koklar, enerjiyi içime alarak geçerim. Ben zaten enerjiyi içime alarak geçerim. Ben zaten pozitif enerjiyi çok şey yapan bir insanım. Telefonda bile birisinin böyle çok alçak, yorgun olduğunu hissettiğimde, enerjimi mutlaka karşıya geçirmeye çalışırım (K13)

Okula girdiğimde kim var ise hizmetli personeller memurlar gibi içeri girdiğimde onlara selam veririm, içeriye girdiğimde onların gözlerindeki gülümsemeyi hissedebiliyorum. Hatta memur arkadaş hocam siz gelince enerjimiz artıyor der. (K75)

Enerjilerini yüksek tutmaya ve hayata olumlu bakmaya çalışan bu okul müdürleri kendi enerjilerinin karşı tarafa geçeceğine ve okulda olumlu bir atmosfer yaratılacağına inanmaktadırlar. Ancak, bu okul müdürleri için rutin işler sadece sorun dinlemek ve karşısındakini anlamaya çalışmakla sınırlı kalmamaktadır. Okuldaki bireylerin kendilerini değerli ve önemli hissetmelerini sağlamaya çalışan psikolog tipindeki bir okul müdürü hastalanan bir öğrencisine sınıf öğretmeniyle birlikte çiçek alıp hastane ziyaretine gittiğini ya da benzer durumlarda mutlaka telefonla ulaşmaya çalıştığını ifade etmektedir.

Onların bir sıkıntısı varsa onları dinlerim. Yapabileceğimiz bir şey, sınıflardan onu ben sene başı toplantısında söylerim. Arkadaşlar gelmeyen hasta olan öğrenciniz varsa bana telefonunu verin. Telefonla bir ararım veya hastanede yatıyorsa sınıf öğretmenini alıp bir çiçek yaptırıp, ziyaret ederim. (K28)

İsviçre çakısı müdür tipi

İsviçre çakısı tipindeki okul müdürleri okulda her işi yapan kişiler olarak tanımlanabilir. Bu tipte yer alan okul müdürleri için ağır basan bir rutin işten bahsetmek zordur, çünkü zamanlarının büyük bir kısmını farklı işlere harcayabilmektedir. Bazen okula kaynak sağlamak için veliden parak toplayan, bazen dama çıkan ya da okulun bahçe işleriyle ilgilenen biri olabilmektedirler.

...velilerden para toplamak zorunda da kalıyoruz. Bir dolgu malzemesi olarak kullanıyorlar bizleri. (K94)

...Daha sonra bir bakıyorsunuz damdasınız, ya da okulun bahçesinde. (K76)

...Bahçe ile ilgileniyoruz. Çizmemi çekip çalışıyorum bahçede. (K85)

İlk görev yerinin bir köy okulu olduğunu belirten okul müdürümüz okuldaki kırık camların tamiri ile başlayıp, ertesi gün okulun kapılarını ve muslukları tamir edip, sonrasında elektrik sorunlarını çözen ve bilgisayar olmadığı için mutemetliği öğrenmek zorunda kaldığını belirtirken aslında bir müdürün aynı anda birçok role büründüğünü kanıtlamaktadır.

Ben köy okulunda başladım ve ilk gün maalesef köydeki okulun camlarının hemen hemen hepsi kırık onları taktırdık, ikinci gün okulun kapıları ve muslukların tamirlerini yaptırtdık. Üçüncü gün ise okulun elektrik sorunlarını aşmaya çalıştık. Okulumuzda tabi dördüncü gün bilgisayar olmadığı için bu kez de mutemetliği öğrendik, bu şekilde öğrenilen bir süreç zamanla ve tecrübe ile. (K80)

Okul müdürleri özellikle yaptıkları birçok işin öğretim sürecinin önüne geçtiğinden şikayet etmektedirler. Evrak işleri, toplantılar ya da tadilat gibi birçok süreçle uğraşmak zorunda kaldıklarından öğrencilerle ilgilenme ve öğretimi sürdürme süreçlerine yeterince etkin olamadıklarını ifade etmektedirler. İsviçre çakısı tipindeki okul müdürleri ise en çok geçerli olmayan sebeplerle derse gelemeyen öğretmenlerin dersini yürütme ya da öğrencilerle ilgilenme sorunlarından yakınmaktadır. Bu müdürler, bu tür durumlarda kendilerini tamamlayıcı bir unsur olarak hissettiklerini ifade etmektedirler.

Koridorlarda, özellikle 3. teneffüste özellikle sevk alan öğretmenlerin derslerine ben giririm. (K18)

Geliyorum, kurum neti açıyorum şöyle bir katları geziyorum okulda boş sınıf var mı yok mu onlara bakıyoruz. Kimlerin derslerine girmem gerektiğini düzenliyorum. Tamamlayıcı unsur gibi hissediyorum. (K53)

Bir bakıyorsunuz sabah telefon çalıyor, hocam ben hastaneye gideceğim. O öğretmenin tüm yükü size biniyor. Yönetmelikte diyor ki okul yöneticisi öğrencilerin derslerine girer. Sınıflarımızda bazı öğrencileri diğer sınıflara dağıtmak noktasında sıkıntılar çekiyoruz. (K108)

Rejisör müdür tipi

Rejisör müdür tipindeki müdürler için rutin işlerin başında müdür odasında oturarak okulu kameralardan yönetmek gelmektedir. Bu tipteki okul müdürleri okullarını sürekli kameralardan izlemekte, herhangi bir sorun ortaya çıktığında çözümü yine uzaktan yönlendirmede aramaktadır.

...şimdi burdan kameradan bakıyorum varsa bir durum hemen hizmetli arkadaşları arayıp müdahale ediyorum. (K120)

Kültürü inşa eden

Kültürü inşa eden okul tipindeki müdürler semboller yoluyla birliktelik duygusuna dayanan bir okul kültürü yaratmaya çalışmaktadırlar. Bu tipte yer alan okul müdürleri için çay kültürü inşa etmede önemli bir semboldür. Müdürler sabah gelir gelmez ilk iş olarak çay demlemekte, gün içerisinde de öğretmenleriyle çay içerek sohbet etmektedir. Okul müdürleri için öğretmenlerle çay içme iletişimi arttırma, insani ilişkileri geliştirme ve olumlu bir okul iklimi yaratmada etkili bir araç olarak algılanmaktadır. Gelir gelmez çay demleyen okul müdürleri çay sohbetleri sırasında öğretmenlerin sorunlarını dinlediklerini, böylelikle ilişkilerini sıcak tuttuklarını şu sözlerle vurgulamaktadır:

Bir gün 8'i 10 geçe baktım kapıda il milli eğitim müdürünün arabası yeni atanmıştı, Ragıp bey teftiş kurulu başkanı ile birlikte indiler hemen odaya aldık, dediler ki hocam çayınız hazır mı, dedim ki hocam bizim alışkanlığımız bu şekilde biraz sonra nöbetçi arkadaşımız çayın suyunu koyacak demleyip derse girecek. Dedi olmaz hocam bizim Erzurum kültüründe çayımız önemlidir, sabah hemen gelir gelmez çay demlensin nöbetçi arkadaş da çayını içip dersine öyle girsin. ...ben ilk geldiğimde çayın fişini takarım, bu nöbetçi arkadaş için de böyledir, çayın fişi takılır çay 8.30 gibi demlenir ve ilk teneffüste çay oturmuş olurdu bu hep böyledir. Evinde kahvaltı yapmayan filan..(K12)

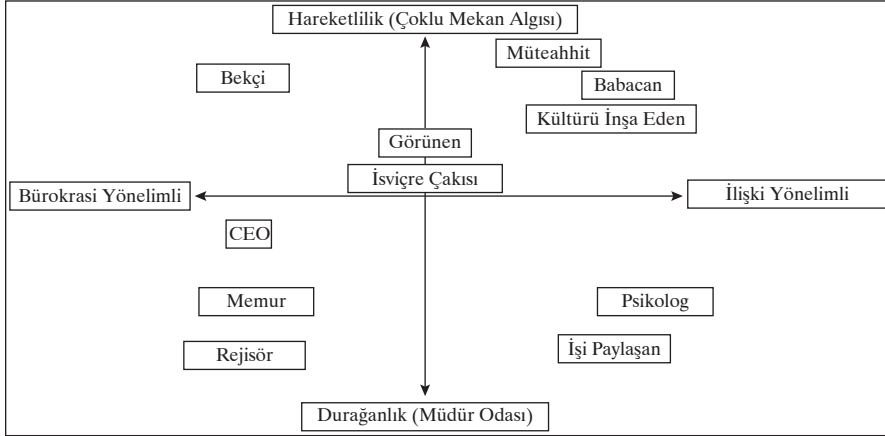
...Her teneffüs çayımız hazır, onların sorunlarını dinlerim bir sıkıntı var mı yok mu diye, binayı gezerim öğrencilerle sohbet ederim. Öğle arasında öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz ile birlikte yemek yiyoruz. (K56)

Kültürü inşa etmede çay birlikteliği simgeleyen önemli bir sembol olarak algılanmaktadır. Ancak bu okul müdürleri için öğrencilere sorumluluk kazandırdıkları bir okul kültürü oluşturmak da önemlidir. Sadece akademik anlamda başarı gösteren değil, yerden çöp alma, bankı düzenleme, birbirlerini gördüklerinde günaydın diyebilme gibi örnek davranış sergileyen öğrencileri fark etmekte ve ödüllendirerek bu tür olumlu davranışların devam etmesine katkı sağlamaktadırlar.

Okulda eğer yönetici iseniz, bir gözlem yaparsınız ben öyle yapıyorum ilk okula girdiğimde hemen göz ucuyla bakarım, örnek bir öğrenci var mı diye, yerden çöp alan, bankı düzleyen ve ona hemen anında müdahale edip ona bir teşekkür belgesi vermek ve hemen yanında bir hikaye kitabı vermeniz. Aslında uyurken de yöneticisinizdir. Okul bahçesine girerken bile çocuklara çocuklar günaydın diyebiliyorsanız bu mesajları vermişsinizdir zaten. (K71)

Müdür Tipolojileri Izgarası

Rutin işlerden yola çıkarak müdür tipleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada Blake ve Mouton'un (1964) öne sürdüğü “Yönetimsel Liderlik Izgarası” temel alınarak “Müdür Tipolojileri Izgarası” oluşturulmaya çalışılmıştır. Blake ve Mouton (1978) liderleri üretime ilgi ve insana ilgi olmak üzere iki eksen etrafında birleştirerek 1’den 9’a kadar puanlanmış ve sosyal kulüp yönetimi, takım yönetimi, orta yollu yönetim, cılız yönetim ve otorite itaat yönetimi olmak üzere beş farklı liderlik türüne ulaşmıştır. Benzer şekilde bu makalede okul müdürleri bürokrasi-ilişki yönelimli ve hareketlilik-durağanlık yönelimli olmak üzere iki eksen etrafında 1’den 9’a kadar puanlanarak ızgara üzerine yerleştirilmiştir. Bu bağlamlarda konumlandırılan okul müdürü tipolojileri Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Müdür Tipolojileri Izgarası

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin rutin olarak yaptıkları işlerin (i)denetim ve kontrol, (ii) ilişki kurma ve sürdürme ve (iii)bürokratik süreçlerin yönetimi amaçlarıyla gerçekleştirildiği görülmüş ve bu rutin işlerden yola çıkarak bekçi, babacan, müteahhit, memur, görünen, işi paylaşan, CEO, psikolog, İşviçre çakısı, rejisör ve kültürü inşa eden şeklinde on bir farklı okul müdürü tipinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin yaptığı rutin işleri incelemeyi amaçlayan bu makalede her bir müdür tipinin farklı rutinlere vurgu yaptığı ve bu rutinlerin on-

lar için farklı anlamlara geldiği görülmüştür. Bu müdürlerin rutin işlere yönelik vurguları dikkate alındığında, müdür tiplerini bürokrasi yönelimli ve mobilite yönelimli olmak üzere iki farklı bağlamda konumlandırmanın mümkün olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin rutin işlerinden yola çıkarak elde edilen müdür tipleri dikkate alındığında bu tipleri ortaya çıkaran farklı faktörlerin ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışma kapsamında okul müdürlerinin ifadelerinden yola çıkarak müdürlerin farklı amaçlar için farklı günlük rutinler oluşturduğu ancak değer ifade eden rutinlerin öğrencilerle ve öğretmenlerle ilgilenme, eğitim öğretimin etkili bir şekilde sürdürülmesiyle, okul müdürlerinin mevcut uğraşları öğrencilerle ilgilenmenin çok uzağında olup bürokrasinin gerektirdiği zorunlu yazışmalar, evrak işleri, okul bahçesinin ve personelin denetlenmesi, kontrol edilmesidir. Çalışmanın bu bulguları Akçay ve Başar (2004), Balyer (2014) ve Gümüşeli (2009)'nin okul yöneticilerinin önem verdikleri ancak uygulamada yönetsel zamanlarını harcayan işlerin dağılımıyla ilgili bulgularını destekler niteliktedir. Benzer şekilde, okul müdürlerinin rutin işlerini inceleyen Aydın (2016) okul müdürlerinin telefon görüşmesi ve yazışma faaliyetlerinin çok fazla zaman alması nedeniyle kişisel gelişim ve mesleki rehberlik gibi faaliyetlere ise yeterince zaman ayıramadıkları eğitim lideri değil adeta bir büro memuru gibi davrandıklarını ortaya çıkarmıştır. Şahin (2007) ise okul müdürlerinin yapmaktan zevk aldığı işler arasında ise öğrencilere rehberlik, öğrenci sorunları, öğrencilerle görüşme ve onlara yardımcı olma, öğrencileri bir üst öğrenime hazırlama, öğretmenlere rehberlik ve yardım yer alırken, okul müdürlerinin mesai saatlerinin %72'sini eğitim öğretim dışındaki faaliyetlere ayırdıklarını vurgulamıştır. Diğer yandan okul müdürlerinin bir haftada en çok uğraştığı işleri ve bu işlerden hareketle okul müdürlerinin liderlik davranışlarını ortaya koymayı amaçlayan Goldring, Huff, May ve Camburn (2008) ise okul müdürlerinin en çok zaman harcadığı işin öğrenci işleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle çalışmanın yapıldığı bağlam dikkate alındığında ülkemizde merkeziyetçi yapı ve bürokratikleşmenin müdürlerinin okullarda oynadığı rolleri büyük ölçüde etkilediği söylenebilir. Okul müdürü rollerinde geleneksel müdür anlayışından öğretim liderliğine ve dönüşümcü liderliğe doğru yaşanan değişimin Türkiye'deki merkeziyetçi yapının etkisiyle tam anlamıyla gerçekleşmediği, okul müdürlerinin bürokratik işlerden uzaklaşarak eğitim liderliği rollerine yeterince önem veremedikleri görülmektedir. Bu bağlamda okullar ve okul müdürleri içinde bulundukları bağlamda değerlendirilerek denetleme rollerinden uzaklaşarak eğitim liderliği rollerine daha fazla zaman ayırabilmeleri üzerine odaklanılmalıdır.

Okul liderliğini anlamada bağlamın önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Goldring, Huff, May ve Camburn, 2008). Müdür tipolojisinin belirleyicisi olarak okul müdürlerinin rutin işleri gösterilen liderlik davranışlarında etkili olmaktadır. Durumsallık teorisi Türkiye'de okul müdürlerinin günlük olarak yaptıkları işler, karşılaştıkları durumlar ve bunlara karşı gösterdikleri tepkiler

ve davranışlar bağlamında ele alınırsa okul müdürlerinin eğitim liderliği rolleri daha çok yönetsel anlamda etkililiği sağlayıp okulun genel işleyişini sürdürmek olarak ifade edilebilir. Mevcut eğitim sistemin okul müdürlerine yüklediği görev ve sorumluluklar, okulun bulunduğu muhit, çalışan personeller ve öğrencilerin sosyoekonomik durumları gibi durumsal faktörler sorunlar açısından okuldan okula değişiklik göstererek (Koşar, Sezgin ve Aslan, 2013) okul müdürlerinin karşılaştıkları durumları farklılaştırmakta ve dolayısıyla okul müdür tiplerinin vurguladıkları ve yaptıkları işlerde de farklılaşmaya neden olmaktadır. Bu bağlamda mevcut durum okul müdürlerinin gerek çatıda işçi gibi çalışmasına, gerekse öğretmenler odasında çay demlemesine sebep olmakta ve okul müdürleri literatürde bulunmayan bu gibi rutin işleri okulun eğitim işlevinin aksamaması için yaparak bir tür liderlik davranışı göstermektedir. Durumsallık ve durumsal liderlik teorisinin Türkiye bağlamında değerlendirilmesi için kültürel anlamda incelemeler yapılması ve okul müdürlerinin yönetim olarak baş etmesi gereken durumların göz önünde bulundurulup gösterilen davranışların okul liderliğinin farklı bir boyutu olarak ele alınması durumsal liderlik teorisine farklı bir boyut katacaktır.

Farklı müdür tiplerinin okul içindeki ilişkilerinde ve hareketliliğinde farklılaştığı noktalar okul müdürlerini bürokrasi-ilişki yönelimli ve hareketlilik-duranlık yönelimli olmak üzere iki eksen üzerine konumlandırmıştır. Müdür tipleri ızgarasından yararlanılarak CEO, memur, rejisör, psikolog ve işi paylaşan tipindeki okul müdürlerinin daha az hareket halinde olduklarını, işlerini daha çok odalarından yürüttüğünü ve bu tipler arasında psikolog müdür hariç diğerlerinin bürokratik işlere öncelik verdiğini söylemek mümkündür. Buna karşın müteahhit, babacan, kültürü inşa eden, bekçi, görünen ve İsviçre çakısı müdür tiplerinin daha çok hareket halinde olduğunu ve bu tipler arasında bekçi müdür hariç diğerlerinin bürokratik işlere daha az önem verdiğini görülmektedir. Ancak okul müdürlerinin yaptıkları ve yapmak zorunda oldukları işler göz önünde bulundurulursa okul müdürlerini belirli bir tipe sokmak bu okul müdürlerinin yalnızca o tip davranış gösterdikleri anlamına gelmemektedir. Liderlik çalışmalarında da bu durum bir müdürün birden fazla stili aynı anda kullanması olarak ortaya çıkmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Benzer şekilde bu çalışmadaki okul müdürlerinin vurguları dikkate alındığında aynı müdürlerin birden fazla role bürünebildiği dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak okul müdürlerinin rutin olarak yaptıkları işler, okul müdürlerinin yönetim anlayışlarını, değerlerini, olaylara verdikleri tepkileri ortaya çıkarması açısından önemli göstergelerdir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında okul müdürleri ve yaptıkları rutin işler bağlamında hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara bazı öneriler sunulması faydalı olacaktır:

1. Bu çalışmada müdür tipolojisinin oluşturulmasında okul müdürlerinin günlük rutin işlerinden hareket edilmiştir. Ancak tipolojinin oluşmasında ve farklı tiplerin farklı özellikleri kazanmasında belirleyici olabile-

ceği düşünülen kişisel özellikler ve okulların bağlamsal özellikleri gibi değişkenler gelecek çalışmaların tasarlanmasında kullanılabilir.

2. Okul müdürlerinin roller ve gösterdikleri liderlik davranışları bağlamında çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar kültürel bağlamda karşılaştırmalı çalışmalar yapılması gerekliliğini göstermiştir.
3. Makro düzeyde okullardaki bürokratik yapının kırılmasına ve eğitim ve öğretimle ilgili faaliyetlerin ön plana alınmasına olanak sağlayan düzenlemelerin yapılması için politikalar üretilmesi rutin işlerin bürokratik işlerden uzaklaşması için önem taşımaktadır.

References/Kaynaklar

- Akçay, C., & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 170-197.
- Aydın, A. (2016). *Okul müdürlerinin bir haftasına genel bakış* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Balyer, A. (2014). Okul müdürlerinin rol öncelikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 24-40.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allynand Bacon.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing.
- Blake, R. R., ve Mouton, J. S. (1978). *The new managerial grid*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Blanchard, K., & Hersey, P. (2008). Situational leadership. *Leadership Excellence*, 25(5), 19.
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2016). Principal turnover: Are there different types of principals who move from or leave their schools? A latent class analysis of the 2007–2008 schools and staffing survey and the 2008–2009 principal follow-up survey, *Leadership and Policy in Schools*, 1-36. Doi: 10.1080/15700763.2015.1047033
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Demirtaş, H. (2008). Okul örgütü ve yönetimi (Sarpkaya, R., Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- Devos, G., & Bouckenooghe, D. (2009). An exploratory study on principals' conceptions about their role as school leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 173-196.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (Fifth Edition). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory: A practical guide for management, business, and market researchers*. London: Sage Publications.

- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 0013189X13510020.
- Gümüşeli, A. I. (2009). Primary school principals in Turkey: Their working conditions and professional profiles. *International Journal of Social Sciences*, 4(4), 239-246. doi. org/10.5281/zenodo.1083033
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi: Kuramsal ve uygulamalı*. Konya: Eğitim.
- Hornig, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Koşar, S., Sezgin, F., & Aslan, H. (2013). Okul müdürlerinin resmî görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 33(1).
- Kouali, G., & Pashiardis, P. (2015). Time management profiles of Cypriot school principals: a mixed-methods approach. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 492-518.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Education and Training Policy Division, OECD.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A.
- Richards, L. & Morse, J. M. (2007). *Read me first for a user's guide to qualitative methods*. (Second Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rizvi, M. (2008). The Role of School Principals in Enhancing Teacher Professionalism: Lessons from Pakistan. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(1), 85-100.
- Şahin, B. (2007). *Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Ünal, A. (2008). Eğitim programlarının yönetimi. (Sarpkaya, R., Ed.) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- Urlick, A. (2016). The influence of typologies of school leaders on teacher retention: A multilevel latent class analysis. *Journal of Educational Administration*, 54(4).
- Urlick, A., & Bowers, A. J. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96-134.