

K U R A M V E U Y G U L A M A D A

eğitim YÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION : THEORY AND PRACTICE

- Special Issue Editorial
Özel Sayı Editörü
- School Principals and Human Relations
Okul Müdürü ve İnsani İlişkiler
- Principalship in Building Shared Meanings in School
Okulda Ortak Anlamların İnşasında Müdürlük
- Typologies of Principals: School Administration and Routine Works
Müdür Tipolojileri: Okul Müdürlüğü ve Rutin İşler
- Being a Woman School Principal in Turkey
Türkiye’de Kadın Okul Müdürü Olmak
- Principals’ Ordeal with Bureaucracy
Okul Müdürlerinin Bürokrasi ile İmtihanı

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN
KURAM VE UYGULAMADA
eğitimYÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION: THEORY AND PRACTICE
HAKEMLİ DERGİDİR.

[Educational Administration: Theory and Practice (ISSN 1300-4832)
is published four times annually-in
Winter, Spring, Summer, and Fall]

Cilt (Volume): 26, Özel Sayı (Special Issue): 1, Yıl (Year): 2020

Derginin Akçalı Sponsoru
[Sponsor]

Pegem Akademi Yayıncılık Eğitim
Danışmanlık Hizmetleri Ticaret A.Ş.

Sahibi [Owner]
Servet Sarıkaya

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
[Publication Editor]
Servet Sarıkaya

Editörler [Editor]
Prof. Dr. Kadir Beycioğlu, Dokuz Eylül Ü.
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, Orta Doğu Teknik Ü.

Editör Yardımcısı [Assistant Editor]
Arş. Gör. Sevgi Kaya Kaşıkçı, Orta Doğu Teknik Ü.

Bilim Kurulu [Editorial Board]
Prof. Dr. Ali Balcı, *Ankara Ü.*
Prof. Dr. Ayhan Aydın, *Eskisehir Osmangazi Ü.*
Prof. Dr. Aytaç Açıkalın, *Hacettepe Ü. (E)*
Prof. Dr. Mehmet Şişman, *Fatih Sultan Mehmet Vakfı Ü.*
Prof. Dr. Servet Özdemir, *Başkent Ü.*
Prof. Dr. Yüksel Kavak, *TED Ü.*

Yönetim Yeri (Address)

Karanfil 2 Sokak No: 45 - Ankara

Tel (Phone): +90 0312 430 6750

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): www.kuey.net

e-ileti (E-mail): editor@kuey.net

@ HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE
YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM
SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

Yayın Türü: Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart,
Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır.
Dergi dili Türkçe ve İngilizcedir.

Publication type: Serial, quarterly; published on
March, June, September, & December. The
journal language is Turkish and English.

İngilizce Düzeltme [English Redaction]

Prof. Dr. Paşa Tevfik Cephe

Türkçe Düzeltme [Turkish Redaction]

Doç. Dr. Yusuf Doğan

Kapak Düzenleme [Cover Art]

Pegem Akademi

Dizgi [Designer]

Tuğba Kaplan

Baskı [Publication]

Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret
Limited Şirketi
Çetin Emeç Bulvarı 1314. Cadde No: 37A-B
Çankaya/ANKARA

ISSN/1300-4832

E-ISSN/2148-2403

İndekslenme [Indexing]

Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi
Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index)
EBSCO Information Services
PEGEM Eğitim Bilimleri İndeksi
SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)
Türk Eğitim İndeksi
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler
Veri Tabanı
SCOPUS İndeksi

Ulusal Yayın Kurulu [National Advisory Board]

- Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıoğen, *Pamukkale Ü.*
Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli, *Okan Ü.*
Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Bekir Buluç, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Burhaneddin Dönmez, *İnönü Ü.*
Prof. Dr. Cemalettin İpek, *Ahi Evran Ü.*
Prof. Dr. Cemil Yücel, *Eskiehir Osmangazi Ü.*
Prof. Dr. Cengiz Akçay, *Hasan Kalyoncu Ü.*
Prof. Dr. Engin Karadağ, *Akdeniz Ü.*
Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu, *Anadolu Ü.*
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, *Uludağ Ü.*
Prof. Dr. Feyzi Uluğ, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Hasan şimşek, *İstanbul Kültür Ü.*
Prof. Dr. İlhan Günbayı, *Akdeniz Ü.*
Prof. Dr. İnyet Aydın, *Ankara Ü.*
Prof. Dr. İrfan Erdoğan, *İstanbul Ü.*
Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, *Dumlupınar Ü.*
Prof. Dr. Mustafa Çelikten, *Erciyes Ü.*
Prof. Dr. Münevver Çetin, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Münevver Yalçınkaya, *Uluslararası Kıbrıs Ü.*
Prof. Dr. Naciye Aksoy, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Niyazi Can, *Kahramanmara Sütçü İmam Ü.*
Prof. Dr. Nurdan Kalaycı, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Nurhayat Çelebi, *Karabük Ü.*
Prof. Dr. Osman Titrek, *Sakarya Ü.*
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, *Adnan Menderes Ü.*
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, *Başkent Ü.*
Prof. Dr. Songül Altınışık, *TODAİE*
Prof. Dr. Temel Çalık, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, *Orta Doğu Teknik Ü.*
Doç. Dr. Ali Çağatay Kılınc, *Karabük Ü.*
Doç. Dr. Ali Rıza Terzi, *Balkesir Ü.*
Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, *Akdeniz Ü.*
Doç. Dr. Didem Koşar, *Hacettepe Ü.*
Doç. Dr. Ergün Reçepoğlu, *Kastamonu Ü.*
Doç. Dr. Fatih Bektaş, *Kilis Yedi Aralık Ü.*
Doç. Dr. Ferudun Sezgin, *Gazi Ü.*
Doç. Dr. İmam Bakır Arabacı, *Fırat Ü.*
Doç. Dr. Kadir Beycioğlu, *Dokuz Eylöl Ü.*
Doç. Dr. Mesut Sağnak, *Niğe Ü.*
Doç. Dr. Murat Taşdan, *Kafkas Ü.*
Doç. Dr. Niyazi Özer, *İnönü Ü.*
Doç. Dr. Semiha şahin, *Dokuz Eylöl Ü.*
Doç. Dr. Serkan Koşar, *Gazi Ü.*
Doç. Dr. Soner Polat, *Kocaeli Ü.*
Doç. Dr. Türkay Nuri Tok, *İzmir Demokrasi Ü.*
Doç. Dr. Yahya Altınkurt, *Muğla Sıtkı Koçman Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Erkan Tabancalı, *Yıldız Teknik Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Kavgacı, *Kastamonu Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Kemal Köksal, *Gazi Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Muammer Ergün, *Kastamonu Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Sevim Öztürk, *İnönü Ü.*
Dr. Ayfer Sayın, *Gazi Ü.*

Uluslararası Yayın Kurulu [International Advisory Board]

- Prof. Dr. Aimee Howley, *Ohio U.*
Prof. Dr. A. Ross Thomas, *University of Wollongong*
Prof. Dr. Charles L. Slater, *California State U.*
Prof. Dr. Craig Howley, *Ohio U.*
Prof. Dr. Daniel Muijs, *University of Southampton*
Prof. Dr. Dean Fink, *Dean Fink Consulting Associates*
Prof. Dr. Donna Breault, *West Virginia U.*
Prof. Dr. Duncan Waite, *Texas State U.*
Prof. Dr. Izhar Oplatka, *Tel Aviv U.*
Prof. Dr. İbrahim Duyar, *University of Arkansas*
Prof. Dr. Joseph Murphy, *Vanderbilt U.*
Prof. Dr. Justina Erçulj, *University of Primorska*
Prof. Dr. Khalid Arar, *Tel Aviv U.*
Prof. Dr. Lejf Moos, *University of Aarhus*
Prof. Dr. Mustafa Özcan, *MEF Üniversitesi*
Prof. Dr. Richard Bates, *Deakin U.*
Prof. Dr. Suzanne Grant Lewis, *Harvard U.*

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden	vii
Editorial	ix

Özel Sayı Editörü:
Special Issue Editorial:
Aymet Aypay

School Principals and Human Relations	1-58
--	-------------

Okul Müdürü ve İnsani İlişkiler

Yasir Armağan, Muhammed Öz, Mustafa Sever

Principalship in Building Shared Meanings in School	59-116
--	---------------

Okulda Ortak Anlamaların İnşasında Müdürlük

Elif Aydoğdu, Mustafa Sever

Typologies of Principals: School Administration and Routine Works	117-162
--	----------------

Müdür Tipolojileri: Okul Müdürlüğü ve Rutin İşler

Cüneyt Belenkuyu, Sabiha Dulay, Ahmet Aypay

Being a Woman School Principal in Turkey	163-202
---	----------------

Türkiye’de Kadın Okul Müdürü Olmak

Özge Öztekin Bayır, Ayşe Dönmez

Principals’ Ordeal with Bureaucracy.....	203-260
---	----------------

Okul Müdürlerinin Bürokrasi ile İmtihanı

Mikail Yalçın, Ahmet Aypay, Adnan Boyacı

Editörden

Değerli Araştırmacılar,

Bu özel sayı, 5 Nisan 2018 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevleri başında şehit edilen öğretim elemanları Dr. Öğr. Üyesi Mikail Yalçın, Arş. Gör. Yasir Armağan, Dr. Öğr. Üyesi Serdar Çağlak ve fakülte sekreteri Fatih Özmütlu'nun anısına adanmıştır. Kendilerini, güler yüzleriyle ve her zaman yardımcı olmalarıyla hatırlayacağız. Öğrencilerinin onları ne kadar sevdiklerine şahit olduk. Fatih Özmütlu görevini profesyonelce ve sevgiyle yapardı. Mikail Yalçın ve Yasir Armağan bu makalelerin üretildiği proje ekibinin üyeleri idi ve eğitim yönetimi alanının yıldız adaylarıydılar.

Burada özel sayı kapsamında yayımlanan makaleler, benim yürütücülüğümde Türkiye'de Okul Müdürü Olmak: Bir Anlam Arayışı başlıklı ve 20.12.2016 tarihinde tamamlanan, ESOGÜ BAP (201421021) projesinden üretilmiştir.

Armağan, Öz ve Sever'in Okul Müdürü ve İnsani İlişkiler başlıklı makalede, okul müdürleri için insani ilişkilerin hangi anlamlara geldiğine, müdürlerin kurdukları bu ilişkinin hangi zeminlerde yükseldiğine ve bu ilişkileri kurarken hangi anlam örüntülerine yönelik olduğu incelenmektedir. Çalışmada, sempatik ve politik referansların müdürlük pratiklerini oluşturduğu ve bu ilişkilerin müdürlüğün inşası anlamına geldiği ileri sürülmektedir.

Aydoğdu ve Sever'in Okulda Ortak Anlamaların İnşasında Müdürlük başlıklı makalede, okul müdürlerinin okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ya da değiştirilmesi sürecinde mesleki ve kişisel deneyimleriyle; okul içindeki etkileşim süreçlerini ve kültür oluşturma sürecini nasıl anlamlandırdıkları ortaya konmaktadır.

Belenkuyu, Dulay ve Aypay'ın Müdür Tipolojileri: Okul müdürlüğü ve Rutin İşler başlıklı çalışması, müdürlerinin müdür olma deneyimlerinin kendileri için ne ifade ettiğine odaklanmaktadır. Makalede, müdürlerin çok zamanını alan kontrol, ilişki kurma ve sürdürme ile bürokratik işlerin sonucunda; bekçi, babacan, müteahhit, memur, görünen, işi paylaşan, CEO, psikolog, İsveç çakısı, rejisör ve kültür inşa eden olmak üzere 11 tip belirlenmiştir.

Öztekin Bayır ve Dönmez'in Türkiye'de Kadın Müdür Olmak başlıklı son çalışmada, kadın müdürlerin "müdür olmayı" nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir. Kadın okul müdürlerinin "müdür olmayı" genelde dışsal nedenlerle seçtikleri, müdür olarak yönetime bir denge getirdikleri, sıcak, empatik ve samimi bir ortam oluşturdukları ve okul yönetiminde kadın farkını ortaya koydukları, kadın yönetici olmanın zorluklarına ve tüm bunlara zorluklara karşın "insanca" yönetmeye odaklandıkları bulunmuştur.

Editörden

Yalçın, Aypay ve Boyacı'nın Okul Müdürlerinin Bürokrasi ile İmtihanı başlıklı makalesinde, müdürlerin kendilerini bürokrasi karşısında nasıl konumlandıkları ve bürokratik işleyişe ilişkin görüşleri incelenmektedir. Müdürlerin bürokrasiyi işlevsel olmayan Weberci bir bakış açısıyla değerlendirdikleri, kendilerini edilgen bir biçimde konumlandıkları ve bir yönetici olarak bürokratik rollerinin yeterince farkında olmadıkları bulunmuştur.

Bu sayıya katkıda bulunan tüm araştırmacılara, KUEY editörlerine ve yayınevine bu özel sayı için teşekkür ederiz. Kaybettiğimiz değerli çalışma arkadaşlarımızı saygı ve rahmetle anıyoruz, ruhları şad olsun.

Özel Sayı Editörü

Ahmet Aypay

Editorial

Dear Researchers,

This special issue was dedicated to our friends and colleagues, Dr. Mikail Yalçın, Res. Assist. Yasir Armağan, Dr. Serdar Çağlak and faculty secretary Fatih Özmütlu who had been martyred on April 5, 2018. We had the privilege of working with them. They will always be remembered with smiles on their faces and with positive attitudes, and ready to help everyone. We witnessed to how much their students loved them. Fatih Özmütlu always worked professionally, with empathy and compassion. Mikail and Yasir were members of the project these articles emerged. They were also emerging star candidates for the future in educational administration. The articles included in this special issue came from the project “Being a School Principal in Turkey: A Search for Meaning.” I was the PI of the project (ESOGU BAP-201421021).

Armağan, Öz & Sever’s article on School Principals and Human Relations, searched responses to the following questions: What does all these relationships mean for principals? What are the bases for principals to maintain relationships? Which patterns of meaning are apparent in these relationships? It was found that the relationships were based on sympathetic and political bases and the mechanisms in constructing principalship at work were explored.

Aydoğdu & Sever’s Principalship in Building Shared Meanings in School study investigated the roles of principals in creating, maintaining and changing shared meanings in schools based on their own experiences. Their interaction processes and how they create meaning in shaping school culture were described.

Belenkuyu, Dulay & Aypay’s Typologies of Principals: School Administration and Routine Works concerned with how principals make sense out of their work in principalship. Based on principals’ activities such as controlling, initiating and maintaining relationships, and bureaucratic work; the 11 typologies were found: watchman, fatherly, contractor, office clerk, visible, task sharer, CEO, psychologist, Swiss army knife, film director and culture builder.

Öztekin-Bayır & Dönmez’s study, Being a Woman School Principal in Turkey examined the questions on how women principals make sense of being principal? Women principals usually had chosen principalship for external reasons and they brought a balance to school administration, built a sincere, empathic, and warm environment. They made a difference being a woman and despite all the challenges they maintained a “humane” school administration.

Yalçın, Aypay & Boyacı’s study Principals’ Ordeal with Bureaucracy focused on how principals position themselves towards bureaucracy and their views

Editorial

concerning bureaucracy. The study found that principals positioned themselves based on Weberian dysfunctional view of bureaucracy and viewed themselves passively. As managers, they were not very sensible some of their bureaucratic roles.

I would like to thank all researchers, KUEY editors and the publisher. We remember our colleagues' legacy with respect and appreciation.

Special Issue Editor

Ahmet Aypay

School Principals and Human Relations

Okul Müdürü ve İnsani İlişkiler

Yasir Armağan¹, Muhammed Öz², Mustafa Sever³

Abstract

The purpose of this study was to develop an understanding of what human relations mean for school principals. The following questions were examined in the present study: “On what bases are human relations established by school principals both inside and outside the school?” and “Which meaning patterns are apparent in these relations?” Conducted in phenomenological design, the sample consisted of 51 school principals, who were working in the selected from 19 provinces, including at least one province from each of the 26 sub-regions of 2nd level classification, which was determined by the Turkish Statistical Institute (TUIK). Data indicated two bases on which human relations actualized: sympathetic and political bases. On sympathetic basis, patterns of meaning such as constructing belonging, building trust, building motivation, accessibility, consultation and restorative approach emerged; however, on political basis, patterns of meaning as acceptance, providing role balance, exceeding the form, authority representation and elimination of financial needs became visible.

Keywords: School principal, human relations, principal-teacher, principal-student, and principal-parent relations.

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul müdürleri için insani ilişkilerin hangi anlamlara geldiğine ilişkin bir kavrayış geliştirmektir. Araştırmada, “müdürlerin okul içinde ve dışında kurdukları insani ilişkiler hangi zeminler üzerinde yükseliyor?” ve “bu ilişkilerde hangi anlam örüntüleri belirgin hale geliyor?” sorularının izi sürülmüştür. Fenomenolojik desende kurgulanan araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) istatistiki bölge birimleri sınıflamasına göre 2. düzey sınıflamayı oluşturan 26 alt bölgenin her birinden en az bir il olmak üzere seçilen 19 ilde görev yapan 51 okul müdürü oluşturmaktadır. Veriler, insani ilişkilerin sempatik ve politik zemin adı verilen iki zemin üzerinde gerçekleştiğine işaret etmektedir. Sempatik zemin üzerinde, aidiyet ve güven inşa etme, motivasyon oluşturma, ulaşılabilirlik, istişare, onarıcı yaklaşım gibi anlam örüntüleri; politik zemin üzerinde ise, kabul görme, rol dengesi sağlama, formun aşılması, otoriteyi temsil, finansal ihtiyaçların giderilmesi gibi anlam örüntüleri görünür hale gelmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, insani ilişkiler, müdür-öğretmen ilişkileri, müdür-öğrenci ilişkileri, müdür-veli ilişkileri.

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

1 Merhum Yasir Armağan ve Mikail Yalçın'a rahmet niyazı ve minnetle.

Yasir Armağan, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey.

2 Dr., Mardin Artuklu University, Mardin-Turkey, muhammedoz@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9097-5554

3 Assoc. Prof., Ankara University, Ankara, Turkey, severmustafa@gmail.com, ORCID: 0000 0003 3777 0124

Atf için/Please cite as:

Armağan, Y., Öz, M., & Sever, M. (2020). School principals and human relations. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(Special Issue 1), 1-58. doi: 10.14527/kuey.2020.001

English Version

Introduction

Human to human dialogues, which are inevitable in organizations, and the meanings that emerge during these dialogues have a characteristic of being able to continually redefine the direction of processes. Considering this situation, Morgan (1998) reminds that it is not possible to advocating true or false theories in absolute terms by pointing out that every theory in management has both illuminating and concealing aspects. For example, schools are organizational structures that contain contradictory characteristics at the same time, such as “rational and irrational, bureaucratic and unbureaucratic, loosely structured and tightly structured, open to change and closed to change, and vulnerable and invulnerable” (Cuban, 1979, p. 179 as cited in Boyd & Crowson, 1981, p. 315). Various approaches have been adopted to explain this complex situation, which is available for schools in particular but for other organizations in general. Hoy and Sweetland (2000, 2001) have developed a new model for schools, using two characteristics of bureaucratic organizations, namely *formalization* (rules, regulations and procedures) and *centralization* (hierarchy of authority). In *compliance theory*, Etzioni (1975) classifies organizations according to *power* and *commitment*. Accordingly, there are three types of power (coercive, utilitarian, and normative) and three types of commitment (alienative, calculative, and moral). Etzioni states that when an organization uses coercive power to control pressure and fear to control subordinates, members become hostile to the organization. This results in alienative commitment. In other words, applying pressure and fear, or applying to other coercive measures, often leads to a high level of alienation and puts the normative force into practice. This can be interpreted as a decrease in the organizational effectiveness of school administrators who prefer to use “non-environmentally appropriate” types of power. Thus, it appears that the use of coercive and purely utilitarian force against teachers and students may not be functional (Lunenburg & Ornstein, 2013, p.41). There occurs an informal relationship environment generally in the organization and particularly in the school administration. Hoy and Miskel (2010) argue that the school cannot be seen as a formal structure to be governed entirely by rationality measures. Using the rationalistic mechanism of the formal organization to manage an educational organization is equivalent to *getting* the titanic ticket with the metaphoric expression of Hanson (1996).

Considering Morgan’s “reminder” and diversity of approach, let’s briefly examine the criticism of Weber’s *ideal model of bureaucracy*. Criticisms of the *bureaucratic* model, which consists of components such as *division of labor*, *objectivity*, *hierarchy of authority*, *rules and regulations*, and *career orientation*, concentrate on the points such as disregarding informal organization and non-functional as-

pects of each feature (see Hoy & Miskel, 2010; Lunenburg & Ornstein, 2013). Critics show that the *division of labor* has potential to cause monotony while it leads to expertness. *Rules and regulations* ensure continuity, stability, coordination and equal treatment of events in the organization; however, in an organization where excessive adherence to rules and regulations develop, organizational rules can go beyond anything and become a purpose rather than a tool; formality increases and the rule of bureaucracy emerges. While *objectivity* increases rationality, it can lead to a decrease in motivation by creating an atmosphere in which human emotion and confidence decrease. Whereas *hierarchy of authority* provides discipline and coordination, it may cause disturbances and blockages in communication.

Table 1.

Positive and Negative Aspects of the Bureaucratic Model

Bureaucratic Features	Negative Aspects	Positive Aspects
Division of Labor	Boredom	Expertise
Objectivity	Lack of Morale	Rationality
Hierarchy of Authority	Communication Blocks	Discipline, Compliance and Coordination
Rules and Regulations	Rigidity	Continuity
Career Orientation	Conflict Between Achievement - Experience	Incentive

Source: Hoy, W. K. & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Taking into account these criticisms of *bureaucratic* model, it is understood that *human relations* which are not depicted in *bureaucratic* imagination are an essential element of the organization. As Hanson (1996) utters, informality corresponds to the invisible large part of the iceberg. Leadership requires the management of social relations (Balkundi & Kilduff, 2006). The school principal is leading both the formal and informal organizations, whether she or he is aware or not, because school differs from other organizations due to reasons such as hosting students of all ages and supplying an “educating environment” for them. The school also indicates a “social environment” for all parties, including students, teachers, administrators, employees or parents. Hence, instead of creating bureaucratic-oriented schools, seeking opportunities to establish professional-oriented schools where horizontal relations come forward (Tschannen-Moran, 2009) is a requirement of observing the nature of the school. Weick’s (1976) finding that schools are “loosely coupled” systems indicates this fact and “necessity”.

Weick (1976) argues that instead of examining schools as *bureaucratic organizations*, they should be treated as *loosely coupled systems*, and that these organizations, which differ from other organizations, must be governed in a different way. Like Weick, Rowan (1990) also describes schools as organizations without

strict bureaucratic controls. Understanding and managing *loosely structured* systems is more difficult than other organizations. *Explanation, reminder and help in practice* are the main tasks of the manager in loosely coupled systems (Weick, 1982). The practice of these three *loosely coupled systems* is also the action that takes place on the basis of *human relations*.

Hoy and Miskel (2010) advocate that at least two basic organizational characteristics have emerged as schools are both *tightly* and *loosely* structured organizations, one of which is *bureaucratic* and the other is *professional*. In a bureaucratic structure, laws and regulations are applied within a certain hierarchy; inter- and intra-organizational works are carried out; teacher-student relations are organized. The other professional feature includes learning and teaching. While the *bureaucratic feature* emphasizes the strict adherence to the organizational structure and rules, the *professional feature* points to a loose structure (Hoy & Miskel, 2010). While Ingersoll (1993) declares that seeing school organization as a *loosely structured system* is an incomplete and inaccurate perspective, Hoy and Sweetland (2000, 2001) emphasize “facilitating school structure” in support of Weick’s approach. In a *facilitating* school, the school principal is the person who tries to help teachers achieve, rather than to monitor and control their behaviors. This situation, which can be evaluated as strategies of school principals to exceed the “bureaucratic form”, was interpreted as maintaining dialogue with teachers through a professional approach rather than a bureaucratic approach in Tschannen-Moran (2009). Accordingly, the school gains a *facilitating* organizational character as professional orientation increases; it gains *prohibitory* organization character as bureaucratic orientation and authoritarianism increase. In facilitating school structure, problems are seen as opportunities to learn, teachers are trusted, cooperation is supported, ways of “helping to succeed” (instead of “being punished”) are sought, and making decision together is considered important. In short, by giving teachers sufficient autonomy to carry out their work, the conflict between the authority based on bureaucracy and the authority based on professional norms in educational organizations is prevented (Abbott & Caracheo, 1988; Lunenburg & Ornstein, 2013). Northouse’s (2013) finding that the leader initiates relationship, establishes ties and has the burden of maintaining the relationship in the relationship between *leader* and *follower* reminds the conditions in which dialogues of “facilitating school principal” with the environment are positive.

Taking the discussion a step further, Morris et al. (1984) argue that disobeying rules in school management is not a management weakness, but it is a strategy and a necessity of a good administration. This is because while the rules are static, the situations encountered in the school have a dynamic character. Rules are insufficient to respond to situations in the encounter of *static rule-dynamic status*. On the other hand, the static rule - dynamic state tension can lead to the emergence of non-human situations in practice. The act of disobeying, the so-called “creative disobedience”, is the need for the school principal to go beyond the “management” boundaries and gain *leadership* qualities. *Creative disobe-*

ence is also expressed as “conscientious effort” (Morris et al., 1984; Crowson, 1989). In addition, Morris et al. (1984) and Crowson (1989) describe this as “effort to humanize the organization with efficiency”. Morris and his friends assert that this initiative, which means to exceed the bureaucratic form, has an aesthetic appearance and emerged as an artistic form. According to them, the thing done while exceeding bureaucratic rigidities is not to violate a rule, but to demonstrate an aesthetic administrative interpretation. They illustrate this situation as “I do not break any rule; I just bend a little bit from time to time” (Morris et al., 1984: p.155). The use of civil initiative for the sake of *creative disobedience* differs from the acts of arbitrary disobedience in this state and becomes a saving for the best interests of students and teachers. A principled ground, such as being away from arbitrariness, not relying on personal interests and conflicts, and taking care of the school’s benefits, includes *creative disobedience*. From this point on, it is up to the school principal to decide how to bend the rules or where and how not to obey rules.

With his famous expression “decision making is the heart of management”, Simon (1947) highlights the importance of decision making for organizations. In other words, decision-making involves all other administrative functions (Lunenburg & Ornstein, 2013). The traditional decision-making strategy assumes that decisions are taken rationally. However, Simon’s (1947) managerial decision-making model tries to find satisfactory solutions instead of trying to find the most appropriate solution. As being in the rational decision-making model, making a decision on a subject is not just a process in which the mind is activated. On the contrary, feelings and values are inherent in decision processes, as well as in human behavior. Greenfield states that emotions and values should be taken into account in managerial processes in his idea that this social reality is centralized. The decision-making models based on positivist assumptions have been criticized by Greenfield (1986) for ignoring emotions and values. According to him, managers are the carriers of values and their state and movements reflect a number of values.

A part of the discussion of what human relations mean for school principals is the school’s financial needs. As reported in other studies, the financial needs of schools come to the forefront among the problems experienced by the school principals (See Çinkır, 2010; Gümüşeli, 2001; Turan, Yıldırım & Aydoğdu, 2012). Studies state that school principals have difficulty in finding time to take part in teaching and leadership, which is the main task of the school since they devote most of their time to improving the physical facilities of the school, providing technological facilities, supplying materials and equipment, creating a healthy and clean school environment and finding sources for school (see Demirtaş & Özer, 2014; Turan, Yıldırım & Aydoğdu, 2012). On the other hand, although school principals deal with responsibilities that require creating a financial resource, their authority is limited (see Turan, Yıldırım & Aydoğdu, 2012). In a study by Demirtaş and Özer (2014), (i) budget and resource problem and (ii) authority - responsibility balance (imbalance) were found to be among the most

important difficulties experienced by school principals. Lunenburg and Ornstein (2013) argue that increasing the competencies of school administrators and other employees, and establishing a link between authority and responsibility should be accompanied by responsibility in order to eliminate this situation which causes responsibility- authority imbalance. With all these dimensions, the finance issue has the potential to be a force that leads school principals to create additional human relations, especially with interlocutors outside school.

The debates in the literature reveal a spectrum of diversified approach between the *bureaucratic organization* and *loosely coupled organization* regarding *school management*. It shows that schools are organizations that are too complex to be managed only by rules and regulations. This “complexity” must be due to the dynamic nature of education and training processes and the fact that the school is constantly being reconstructed by multiple stakeholders. In this analysis, the school becomes a place where *human relations* come to the forefront rather than being bureaucratic, and where symbolic language is engaged in these relationship processes.

Method

Research Design

The current study, in which Phenomenological design was used, aims to investigate how school principals understand the human relations they have established beyond the bureaucratic requirements both inside and outside the school. Phenomenological research aims to uncover the meaning of individuals’ experiences about a phenomenon. The researchers focus on basic and unchanging structure of experiences or their underlying understanding. Creswell (2007) states that the reality of objects is perceived only within the meaning of the individual’s experience, and lists the basic stages of phenomenological study as follows:

- The researchers exclude their own knowledge and judgments to understand a case from the participants’ window.
- Participants are asked questions that reveal the meaning of their experiences.
- Data is collected through long interviews with a large number of participants, usually 5-25.
- By creating meaning clusters from the data obtained, these meanings are brought together in a way to reveal a general expression of experience.

Study Group

The study group consisted of 51 school principals selected through maximum variation sampling, who were working in the selected 19 provinces, including at least one province from each of the 26 sub-regions of level 2 classification, which was determined by the Turkish Statistical Institute (TUIK). The aim of maximum variation sampling is to reflect the diversity of individuals who can be a party in the research to the maximum extent (Yıldırım & Şimşek, 2011). Thus, the types and levels of schools were taken into account in order to provide diversity and 51 school principals were recruited to represent each school type and level: Primary school principal (15), middle school (13), and high school (23). Principals were overwhelmingly male (47) and only 3 were female. One principal's gender was not reported. 37 principals had bachelor's degree, 20 master's, 5 associate degree and 1 had PhD. The subject areas of principals were as follows: Classroom Teachers (17), Divinity (9), Math (5), ELT (3), History (3), Turkish Literature (3), Turkish (1), Voc. Ed. (1), Social Studies (1), Physics (1), Physical Ed. (1), Measurement and Eval. (1), CEIT (1), Biology (1), and 3 did not report their subjects. Principals' mean age was 45.43, ranging from lowest 30 to highest 63. Their experience in teaching was 21 years and was 8 years in principalship. Their experience in principalship ranged from 1 year to 30 years. The principals came from all geographic regions of Turkey: Adana (2), Aksaray (2), Ankara (1), Balıkesir (5), Bartın (3), Burdur (5), Erzurum (2), Gaziantep (2), İstanbul (5), Kars (1), Kastamonu (5), Konya (2), Maraş (1), Mardin (1), Mersin (4), Muğla (4), Tekirdağ (3), Tunceli (2), Van (1).

Data Collection Form

The interview form used by Lortie (2009) was reviewed and the questions were determined according to the purposes of the research. After discussing questions in accordance with the purposes of the study, new interview questions were added to the form and a draft interview form was established. In the first part of the form, questions were asked about the demographic characteristics, and the second part included questions about the research purpose. After obtaining expert opinions on the draft interview form consisting of 22 open-ended items, a pilot interview was conducted with 3 school principals to test the comprehensibility of the questions and the interview form was finalized.

Data Collection

The data were conducted through *interviews*. Semi-structured interview form prepared by the researchers was used in the interviews conducted in 2015-2016 academic year. As the first step of the data collection process, pilot interviews were conducted and after the necessary arrangements were made in the light of these interviews, data collection process was completed with the help of a competent team of 25 people who had knowledge about the method and

content of the research. Interviews were conducted face to face in the working environment of school principals by appointment. In order to prevent the data loss, the interviews were recorded with the consent of the school principals and then transcribed.

Data Analysis

As the general tendency of a phenomenological research is to understand how people make sense of their experiences, in the first phase of the analysis, there is a need for reducing data to the level of sensible experience pieces. Each interview transcript is analyzed in its own separately at the first step with an aim to capture the uniqueness and richness of the lived experience embedded into daily life practices. In other words, fragments of the experiences that are connected to the major research question are determined through careful analysis of interview transcript. After reduction, each experience piece is read carefully with an eye towards describing central themes of the narration (Strauss, 1987; Cresswell, 1998). This is very similar to descriptive coding in that the intended purpose of the process is to describe what the experience is about. This has been done for every determined experience pieces.

In the second phase of the analysis, revealing structures of the excerpts are determined through reflecting the main question of the research in the form of “What does this experience tell us in terms of the phenomenon under study?” on the central themes appeared in the previous analysis. Such a question revealed the “structures of the experiences” that are used as an analytical tool for constructing “revealing themes” (i.e. structure to theme). Structure of the experience refers to the ways of which participants are scaffolding the experience in relation to phenomenon at hand, in this case, being a school principal. Codes about the structures drawn from the narratives are brought together with an aim to create core categories that are called revealing themes. While bringing them together, they are also turned into premises that will help to reveal the meaning of the experience for each participant. This loop was repeated for every interview transcript.

In the last phase, premises from every interview that are turned into core categories are compared and contrasted to create typifications mainly by focusing on the emerging patterns. These patterns tell us what it means to experience the phenomenon and what modifies the structure of the experience in common across our participants. In other words, how personal experience comes into contact with the general framework of meaning making process that is also established by the commonalities of the lived experiences (Whiting, 2002; Saldana, 2011). Put it more clearly, while being a school principal is constructed and practiced at the personal level, such personal side of principalship is also modified by the denominators in relation to contextual and other factor functioning at the background. That is where the phenomenological study turns its attention.

Finally, core categories as themes were written as the headings in the report with an in-depth look and rigorous interpretation.

Findings

According to data, meanings that school principals attributed to *human relations* could be interpreted on *two bases: sympathetic and political bases*. *Two bases* did not exclude each other, but rather had a transitional character. That is, the practice of a *human relation* occurs on *sympathetic base* does not have any political meanings, nor do we act on an exclusionary argument in the opposite direction. Instead, the practice of a *human relation* considered on *sympathetic base* may also include references to *political base*. Similarly, it is common to see that the forms of relations on the *political base* may also have the same *sympathetic* content.

Sympathetic Base

The efforts of the school principals to build a warm and friendly climate in school constituted the *sympathetic base* of *human relations* in this study. *Human relations* that actualized on *sympathetic base* included meanings such as *construction of belonging, valuing, inclusive manner, trust building, accessibility, time-place sharing, motivation, restorative approach* and *consultation*.

Construction of Belonging

The experiences shared by the participants made visible teachers', students' and other employees' efforts such as "inventing common works, determining common goals" to feel that they belong in school. Sense of *belonging* became evident in situations where teachers did "not want to leave" although they had to leave the organization for different reasons. In the light of these data, human relations for school principals may refer to making teachers, students and employees enjoy their jobs, and creating a school in which they feel they belong but not want to leave.

"...I told my staff, 'come, if you like to work'. We planted over 200 roses in the schoolyard. I even asked female teachers to carry grass. Their hands got a blister, but they all did the work willingly. For example, as I have 46 teachers (...), I planted 46 roses in a part of the school garden, in memory of every teacher in the school. I used to plant roses and trees with some students called naughty..." Kastamonu2

"... No one wants to leave our school or asks to be appointed. We have a ten or eleven teachers who will go with rotation. They go unwillingly. They do not want leave but they are forced to go. Why? Because there is an environment in which people understand each other, help each other and everyone has the same goal, we all have same goal: 'How will we raise our children appropriately? We do not experience any difficulties when it is solved...' Maraş3

Valuing

It is understood from the statements of the school principals that they intended to build empathy; to be close to the teachers, students, parents, school staff and other interlocutors in order to win their favor; to stand by teachers on their hard times; to follow the success of the students closely. It is noteworthy for a school principal to state that making interlocutors feel valuable was the “first indicator of being school principal”. Similar sensitivity areas (such as serving guests and teachers; “listening to problems” of teachers, parents and other interlocutors; behaving in a friendly manner; support them on hard days) indicated the same valuing.

“...the man came to fight me, because there was a problem with his child at school. He comes to school to fight the school principal (...) you welcome him. This is not a written rule. This is the first indicator of being school principal. If you make him realize that you value him, you sort it out. Your manner decreases his nerve by half...” Balıkesir4

“... I sometimes get chocolate and stand in front of the door of teachers’ room. When teachers are about to enter the classes, I give each a chocolate. They become very happy (...) firstly there will be strong communication within the organization, and then it spreads in waves. That’s our philosophy ...” Gaziantep4

Inclusive Manner

In the semantic world of school principals, *human relations* and *valuing*, as an extension of sensitivity field, not only referred to developing good relations with all employees, including teachers, students or employees, but also occurred as the principle of not allowing the ideological differences to be a reason for dissociation. From the statements of the school principals, it is clear that they cared about being interested in students, creating a family environment in school, spending time with employees, being open to dialogue, listening to the ideas and problems of teachers, trying to treat everyone equally by welcoming different ideological views, avoiding unfair attitudes such as distinguish between (bestowing a privilege on) teachers, getting to know employees closely and creating a solidarity environment in school

“...I am not interested in teacher’s union or worldview. I assess the individual according his/her performance in school ...” Burdur3

“...I treat all employees equally, I do not distinguish between them (...) if anyone states that ‘the school principal acts biased’, I will resign...” Kastamonu4

“...I do not favor anyone according to their political thoughts and beliefs. I pay attention to their classroom success and their communication with parents (...) we value our employees just as we do our students. I treat them justly...” Muğla1

Trust Building

School principals emphasized the importance of *building trust* in the presence of teachers and other interlocutors; and therefore, trusting them, and being open-hearted in dialogue with students' parents. School principals' stories show that they established an identity between management and *trust*. School principals were of the opinion that trusting and placing trust were both the necessity of creating a climate in which happiness was inherent within the school and assuring the sustainability of this climate. Trust building involved sensitivity areas such as keeping healthy communication channels open with teachers, listening to them one-to-one and not sharing confidential issues with third parties under an "unwritten agreement".

"...I consider management as follows: It's a matter of trust. If you trust individuals you are working with, everything works well in that school, and school becomes a peaceful environment ..." Bartın1

"...we have a healthy communication with teachers, there is a mutual unwritten agreement between us. This trust is our sealed document. There is no totalitarian regime between us... there is no school principal who likes using managerial prerogative against teachers..." Erzurum5

"...If you keep communication with your teachers by paying attention to their thoughts, their trust towards you increases. Of course it's important to keep one-on-one conversations confidential. If you share their secrets with someone else, the relationship of teacher with you may break off..." Muğla5

Accessibility

The research data showed that school principals tried to "keep the communication channels open" with students, teachers and other employees in terms of their real and metaphorical meanings, that they encouraged both students and teachers to convey the problems they experienced inside and outside the organization, which they care about maintaining the dialogue with students and teachers outside the manager room. Considering preferences such as choosing "glass door" that will not disconnect the manager room with the "outside" and keeping the mobile phone on continuously, the sensitivity of being "accessible" emerged on sympathetic base of human relations. These data indicate that the school principal's presence in the school was oscillating between "isolating him/her to the manager room" and "preferring being accessible".

"...I always open my door to everyone. People always visit me. Let me tell you an event occurred with teachers last day. He said: 'well sir, we woke up, my wife did not prepare breakfast. If possible, call me while having breakfast so that we could have breakfast together'..." İstanbul5

"...I always open our door to everyone. It is a glass door and there are two wings (...) I keep both wings open ..." Burdur5

“...I keep my mobile phone on until the morning, my school phone is on until the evening, parents can talk to and contact me directly. They are not scolded...” Aksaray3

Some school principals also include students in the scope of accessibility. An anecdote of a school principal, who talks to the student council every morning as his first job and occasionally accepts class presidents and who visits the students and listens to them, confirms this effort.

“...when I go to school, the first job is to call the school student council. I asked them whether they had any problems and I told them if they had any troubles, they could consult to me (...) I met class president. I also speak to students from time to time...” Balıkesir5

Time-Place Sharing

In addition to the school principals' efforts to be *accessible*, their caring about *being on the move* in the school and spending time with teachers point out another meaning pattern happened on the *sympathetic base*. Considering the patterns that emerged in the interviews, not only did “human relation” for school principals mean “open principal's office to teachers”, but also it referred to being with teachers and students, spending time in the teachers' room and having a “conversation” with them, eating and drinking together. Various areas such as teachers' room and camellia in the garden can serve as the base of time-place association. In this sense, long breaks are often considered to be an “opportunity”. The time-place co-existence is systematized partly and is maintained as routines such as tea-bagel at a specified time.

“... I spend less time in principal's office. Mostly I spend time in teachers' room. Either I spend my time with smokers or with teachers in camellia in the back of school. We are all together...” Adana1

“...I go to my teachers in long breaks to chat. I try to find solutions to their problems. So this is a kind of a small meeting for us...” Burdur2

“...we are coming together with our teachers every day at 10pm. We drink and eat together, we are together every day...” Kastamonu3

“...I'm absolutely in the teachers' room in the second break, not in first break. We spend time together, drink tea, and chat. If I don't come to the teachers' room during the second break, I feel missing something at that day. I have to go somewhere. Where? Teachers' room (...) it is easy order a cup of tea through phoning but I drink my tea in teachers' room...” Muğla3

The above data indicate that the two places within the school had an important role in understanding the human relations of school principals. In these “two places”, “principal's office” was mainly used to represent *accessibility* and the *teachers' room* was the main element of *time-space sharing*.

Motivation

In addition to the efforts of school principals in the field of *accessibility* and *time-place co-existence*, the *motivation* agenda emerged. Human relations that were actualized on *sympathetic base*, such as monitoring teachers' social life, celebrating their birthdays, visiting them when they are sick, being aware of their problems, serve as tools for creating *motivation*. Besides, it is noteworthy that the school principals developed sensitivities such as not directly addressing the problems experienced to avoid damaging teachers' motivation, easing the working environment, eliminating the possible obstacles to reduce the quality of the environment, organizing the courses according to the wishes of the teachers. In some school principals' semantic world, this behavior form becomes a principle, it becomes a task. A school principal expressed this sensitivity with a metaphorical expression: "seeing the glass half full".

"...I closely follow the troubles of my friends, I constantly support my colleagues. In other words, I do not interfere in the way they do business, but give them moral support. I see the glass half full. I do not question why the other half is empty in order not to cause despair..."

"...I know teachers' birthdays. To motivate them, at least I congratulate them on their birthdays. I try not to forget to celebrate them even if I do not buy a cake. I definitely visit them when they are sick..." Balikesir1

"...for example, even if there are problems with employees, we do not bring it directly to the agenda. We try to solve it as much as we can, without reducing teacher' motivation, because at the center are teachers and students. All this system exists for improving the educational environment..." Muğla3

"...rather than constantly bringing trouble to our teachers or warning them, we try to pave the way for our teachers, make their work environment as comfortable as possible and arrange their schedule according to her wishes so that they come and work here willingly..." Maraş3

Restorative Approach

The research data show that school principals' taking into account the "nature of being human" in dialogues with teachers led the school principals to be tolerant towards them. School principals stated that, as long as the teacher's being late for class did not become a habit, situation could be considered as "natural", and instead of blaming the teacher by focusing on the situation as a discipline problem, the choice of "managing" the situation by focusing on "what can be done" to conduct the lesson could be interpreted as a reflection *restorative approach*. In addition, *restorative approach* included the following sensitivity areas: School principals' approaching teachers with a "how can I help" manner in "distressed" situations; their choice of warning teacher alone but thanking teacher in front of other teachers, effort of building the thought of "the school principal understands us" in interlocutors. As a part of the same sensitivity, it was empha-

sized that school principals should not offend interlocutors and that they should focus on solutions instead of adopting “I wish” when they faced with undesirable situations. It was seen that the mentioned sensitivities influenced the school in a positive *climate*; for example, those who come to school principal angrily relax and leave the school happily, those who do wrong regret, those whose requests are not met can say ‘it may happen so’.

“...we are human. A teacher like every human being can get sick. Sometimes we’re late for our appointments. The teacher may also be late the classes due to some uncontrollable reasons. In order not to break the motivation of the teachers, I enter the class when the teacher is late as long as it does not become a habit! I enter the class when the teacher reports as ‘I can be fifteen minutes late’. If you behave in this way, if you build such relations, success comes by itself, motivation comes by itself...” Mersin1

“...I have never offended my employees for their improper behaviors or works. I look for finding an answer for ‘what can we do to fix it?’ I’m a realist person, so I disregard ‘I wish’ sentences. As you know there is a saying ‘the damage is done, there is no way to go back and prevent the event’, I look for a solution to it...” Tekirdağ5

“...if there is a need to warn a teacher, I invite him/her to my room (...) I broach the subject by saying ‘there is such a complaint about you, how can I help you?’, the problem is solved. However, I acknowledge teacher in front of people. We do the warning while the teacher is alone. They start to think: ‘So the school principal understands us and pay respect to us; not offend us’...” Kastamonu2

Consultation

Actualizing through motives such as ‘valuing the interlocutors and asking everyone’s opinion, including the servants’, *consultation* for school principals had the characteristic of human relations that occurred on the *sympathetic base*. The sharing of school principals showed that *exchanging ideas* in management processes was evaluated not only for its function in the decision-making processes, but also for functions such as making interlocutors feel comfortable and motivating them. This situation was confirmed by a school principal who indicated the importance of keeping the consultation circle wide and stated that asking for all interlocutors’ ideas, “even those of attendants”, was important so that “everyone adopt their jobs and do the job in a “wholehearted way”. In order to strengthen and sustain the same “functionality”, school principals were observed to prefer wording as ‘how about doing this in that way?’ and follow strategies such as working with teachers by evaluating group meetings and similar opportunities, instead of using imperatives. Of course, the functionality of exchanging of ideas and opinions in achieving these objectives that can be called “building positive climate” cannot be isolated from its functionality in “decision-making” processes. Through “consultation”, not only did school principals expand the range of

options with new ideas in the management and decision-making processes, but also they evaluated the options “they didn’t see” and reached the goal of “incorporating” interlocutors into the process.

“...I invite everybody to my room, from attendants to teachers, I offer tea coffee and we exchange opinions. Two heads are better than one. They may have interesting ideas...” Tekirdağ5

“...When we make a decision, I absolutely ask them. I never use imperatives while asking all employees to do something. I try to use such sentences: “How about doing this in that way?” I help them feel my respect and most works find solutions on their own...” Kastamonu5

“...I have seen how common decision-making and decisions made in this way are accurate. The wider you keep that circle; the more efficiency you get. In other words, if you value the people in your school, they can also be servants, if you motivate them, they can do their jobs heartily...” Burdur1

“...we come together with teachers in group meetings. I listen to them and work with them. I listen to their ideas as much as possible...” Balıkesir5

Political Base

It is possible to mention a political base where strategies that school principals pursue to “make things work” gained importance and where the concern of “managing the school” was at the forefront. In this context, for school principals, *human relations* referred to being *accredited* for teachers and other interlocutors while *human relations* referred to paying regard to a *role balance* between *authority representation* and *overcoming formal limitations*; transferring or camouflaging status-based roles in non-school community roles; meeting the *financial needs of the school*.

Accreditation

In order to “make things work” in school, the school principals first of all need to *be accepted* by their interlocutors. The fact that teachers thought as “school principal always orders us and does not care about our needs” constituted a risk area for managers. A school principal stated that he will resign if he feels a widespread displeasure from teachers. This statement showed that *being accepted* by teachers and other interlocutors was the minimum condition for doing management. In addition, another school principal stated that the teacher-school principal relationship did not refer to “two different parties” and that he reminded teachers that they were “members of the same party”.

“...we 37 people here, if I feel that 15 or 17 individuals are unhappy, I will resign. It means that I could not do that job, that I could not organize the communication among people. If your friends start to be opposite to you, there is nothing to stay here...” Burdur3

“...it seems that school management and teachers are two different parties. However, we always tell our fellow workers that we are members of the same party, but this is somehow an insurmountable nuisance as far as I can see...” İstanbul1

“...these friends are those who will support you. If quarrel with parents, teachers and servants, you cannot be a school principal, because things are done thanks to them...” Balıkesir4

Role Balance

Research data showed that school principals were trying to strike a balance between the roles of collegiality and the role of school principal in their dialogue with teachers. The need for “fulfilling the duty seriously” forced school principals to carry out relations on a *balance*. In this sense, principals’ remarks are noteworthy, which were about “having an edge, finding a compromise and putting a certain limit” in the dialogues with the teachers. School principals are of the opinion that “things may fail” if the distance completely disappears. For the school principals who thought that they were “the head of the chain where everyone was a ring” and who thought that they were “responsible for managing teamwork”, “distance” was not a practice of putting obstacles together, but it was the assurance of protecting the work order. In the light of these data, *human relations* for school principals, these data indicated that *human relations* referred to various meanings for school principals, such as paying regard to the managerial role-personal dialogue balance, knowing how to behave warmly to interlocutors and how to have an edge.

“...I’m always saying to my vice-principals: Of course, there is nothing to prevent being sincere, good communication; but I always prefer to keep everybody at a distance. Not keeping everybody at a distance is not appropriate. But this does not mean creating barriers; instead it refers to being aware of the work she/he is doing his/her duty with due regard ...” Maraş3

“...balancing the distance is important. Neither being too much sincere nor standing on ceremony is appropriate. They just need to be aware the fact that we’re working here as a team. So everyone needs to know that they have a mission like being a ring of chain...” Tekirdağ1

“...Our communication in the school continues in a completely human and level manner without reflecting any despotic relationship within the school. We keep a distance, but we try to keep our jobs without closing too much distance....” Kastamonu1

Let us now examine the *role balance* oscillations between the two points that we have expressed as *exceeding the form* and *authority representation*.

Exceeding the Form

School principals emphasized that the school could not be governed only by regulations and legislations, but pursuing the requirements of the situation and the needs of the interlocutor was the “first indicator of being school principal”. School principals were of the opinion that trying to solve all problems “by the book” inevitably meant “choking up”. *Exceeding the form* which shared similar characteristics with *Facilitating school structure* and *creative disobedience* had features, such as “ensuring work peace, taking initiative, managing different demands, stretching facilities for students, solving problems within school when implementing legislation”. According to a school principal’s expression of “if you piss teacher off, you can’t get efficiency” while talking about the situation that requires the teacher to defend according to legislation, *exceeding the form* for school principals is the inevitable necessity of supervising students. According to school principals, pure formal communication makes the implementation of the legislation difficult and even a teacher, who was given a duty in accordance with the provisions of the legislation, “undertook” this duty conditionally. According to school principals who took into account the features of management processes, managing a school became possible if school principals did not tend to judge employees for their troubles, but evaluated them in a wide range and focused on solutions and if they could explain the duties assigned by legislation to interlocutors and finally “touch” teachers’ heart.

“...it is not possible to manage school only by regulations, laws and legislations. This is not what being a school principal is (...) If I punish a late teacher and ask him/her for defense, (...) This teacher will think for weeks “what shall I write to slip through the net?” Assume that he did, then I will think for weeks to decide “how to punish” Then we’re going to lose another ten days to wait for its result. The teacher will be busy with this thought even in class. If send teacher to class with problems, you cannot get efficiency from that teacher. If there is a problem, you should cooperate to overcome it (...) School is managed in that way...” Balikesir4

“...you cannot solve problems by constantly conveying them to the ministry. You should solve the problem yourself and in the place it occurred. This is the duty of being school principal. As long as I am school principal here, I will sort things out; I will not cause or do troubles...” Balikesir4

“...so if you are a school principal, you have laws, regulations. You manage the school in accordance with them but if you say “I’ll do the entire things only as it was described in regulations”, you find no way out. You need to take initiative...” Bartın1

“...if you do not establish a good relationship, the teacher does not do it even you send official letter. He wouldn’t, I wouldn’t, either. It requires communication. I believe we can change a lot of things if we achieve establishing a good communication...” Mersin4

“...you need to manage various people, who have different background and demands. On one hand, you have to obey apply the legislation. On the other hand, you should satisfy everyone while applying it. To improve work efficiency without breaking people’s hearth requires a truly outstanding success. I mean leadership appears at that point. Otherwise, depending solely on legislation does not work (...) People have dreams, wishes, lives, troubles...”
Tunceli1

“...you cannot be a school principal if you have an idea to apply the entire regulation or all of the laws. To avoid giving damages to anyone, there should be flexibility, especially, for children...” Konya1

Authority Representation

When talking about behaviors related to *exceeding the form* within the context of legislation and regulations, school principals expressed the need for an *authority* that has last word in decision-making process. Despite their expressions and suggestions of “sharing authority”, school principals are of the opinion that if the authority is not reserved for one person, the decision process is deadlocked and teachers feel uncomfortable. As it can be understood from the following statements that make these determinations possible, *human relations* for school principals refers to being aware of the need for *authority* in the management processes, creating an understanding that hierarchical space of communication is for the ease of things, and making the final decision.

“...teachers sometimes want to see school principal’s other (decreer) side. They expect from you to say ‘I am the one to say the last word on this subject, whatever I say needs to be done’ (...) For example, you are going to conduct a meeting, if you do the meeting before noon, the afternoon teachers will spend extra time at school, if you do the meeting afternoon, the other teachers will spend extra time at school. I don’t know how long the meeting will last. Now, in that case, when you say ‘friends, you decide the meeting time’, afternoon teachers will determine afternoon for meeting while others will want the meeting to be conducted in the morning. There will be a discussion. However, when you say ‘I have determined that time’, no discussion occurs...” Ankara1

“...they sometimes criticize me, such as ‘you are too easy going’. They misinterpret this situation in some cases...” Erzurum4

“...what really matters in organizations are principles. They are determined by laws and regulations. It is good you announce their duties officially...”
Mersin3

As can be seen in the last participant statement, the *authority representation* does not always remain as a means to facilitate the decision-making processes, but play the role of a character who *fortifies form*.

Have Burden of “Reputation”

In the light of the research data, it can be observed that social recognition, which is more intensive in small sites, can both provide opportunity and cause problem for school principals. Two dimensions emerged from the expressions used by the school principals in describing their dialogues with the interlocutors, whom school principals know or do not know outside the school. School principals can *transfer* their status to their social lives as well as *camouflage* these positions which have the potential to create a power-relationship in dialogues.

Status Transfer

Various dimensions can be presented for the recognition of school principals within school environment, such as having the features of being a school principal, paying attention to his/her behaviors in society, making the words and actions appropriate to the situation, maintaining a bureaucratic attitude in private life. A school principal expressed this local status of reputation as “*behaving like [former Turkish president, t.n.], greeting everybody*”.

“...while walking with a colleague down to street, he told me ‘you are like Demirel, you always greet someone. Someone is always saying hello to you’. In fact, we are social people. The relatives of the students know us in some way. We can’t be comfortable on the street; we need to have discreet relationship...” Tekirdağ⁴

As it is understood from these statements, the *burden of reputation* brings with itself the auto-control burden for school principals. “Behavior constrain” (such as not being comfortable on the street, no violating “rules”, being serious and having an edge, not joking as much as she or he wants and paying attention to clothing, speech and attitudes) are among these burdens. School principals feel themselves in the need of “being perfect” with the burden of representation, exemplary and responsibility they think they have.

“...I also represent my school. ‘School principal of Mimar Sinan.’ This is an important mission for us. I have to pay attention to my dressing, appearance, beard, hair. Why? Because I am a role model...” Aksaray⁴

“...my wife sometimes takes my arm while walking on the street. I say ‘Don’t be too close, I am school principal’. She says ‘I am your wife’. I warn her: ‘Here is a sub-district, you shouldn’t do it’. I mean you need to limit yourself...” Burdur⁵

“...you may be very friendly and sincere in your normal life. However, when you’re the school principal, you become more serious and more distant. You have some rules; you should not neglect your rules. You used to joke in your private life, but you can’t do that when you’re the school principal...” Tunceli⁶

“...here is a small place. When you go to city center, you absolutely encounter someone who knows you, such as parents, teachers, and of course this

situation affects your life. You need to be a role model with your attitude. Maybe nobody would recognize you if you were in Istanbul, but you don't have such a chance here. In some cases, you need to pay attention to the way you walk; for example, students will say "look, the school principal is walking". You try to be perfect, for example, with your dressing. It also has positive aspects; you have a lot of people around you. The negative side is that you can't do the work that everyone does. But is that good? It is. It is nice to be recognized by everyone, such as 'my school principal has come, welcome!' It pleases when you look at this aspect..." Bartın2

School principals are recognized through the authority representation within the society. While being the object of *representative* expectations of the society, meanings such as winning favor in people's eyes and being respected, expanding the social environment, benefiting from status-based advantages are also inherent in having the burden of reputation of human relations.

"...tradesmen and people who recognize you may come from different background. They all respect us. They address you as 'my school principal' not 'my teacher'..." Mardin2

"...plus there are pros as well. Both parents and teachers show respect when you meet them outside. It makes difference in your outside life style. Everybody gets to know us..." Balıkesir3

"...when I go to the bazaar in Bartın, almost 90 of 100 people greet me. When you go to a tax office (...) they say 'welcome'. Even if you don't notice, they help you. If you are good at your job, they realize..." Bartın3

Status Camouflage

Status camouflage refers to the efforts of the school principals to eliminate the barriers of communication based on the relationship of power between their counterparts, as it occurs in choices such as "living as a citizen" and "appearing as an ordinary citizen". This can be interpreted as a strategy to eliminate the possibility of "status-based possible barrier" and destroy existing barriers.

"...I forget management as soon as I leave school. I play football, drink tea in the tea gardens. I play with students and teachers once a week as I play professional football for 12 years (...) I like to live like an ordinary citizen..." Van4

"...they said to me; 'You're dealing with a lot of people, play hard to get' However, I don't have such an attitude, so I feel myself as a normal citizen (...) I don't see myself as a different person, but I know and feel that he person in front of me sees to a different person in me..." Balıkesir1

Having the Responsibility of Meeting the Financial Needs of the School

Although there is no obligation within the job definition of school principal in terms of providing direct financing to the school, practical situation forces

school principals to meet the school's material needs. The interviewed school principals expressed their efforts to mobilize mobility for certain interlocutors through *human relations* in order to create the resources needed by the school. In this part of the study we focused on this issue and we tried to explore the processes and strategies of school principals through *human relations* to resolve the financial needs of the school.

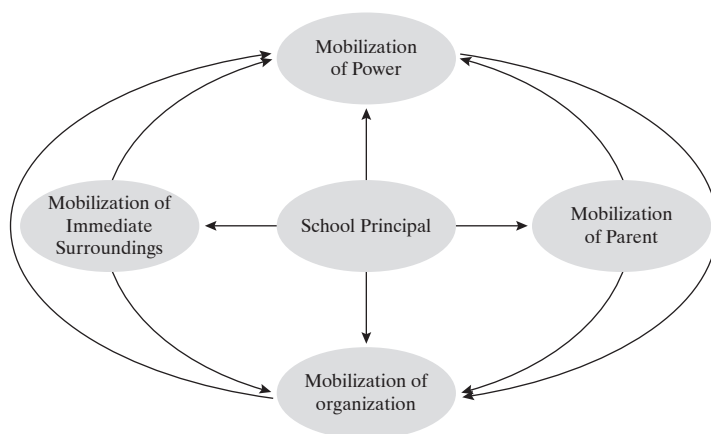


Figure 1: Strategies of school principals to meet the financial needs of the school mobilization of immediate surroundings

First of all, family and friends are the easiest sources to reach in the process of meeting the financial needs of the school, so they seem to be sources often preferred by school principals. Benefitting from “social capital”, which is the fruit of burden of “reputation” that school principals have, can also emerge as a meeting the needs strategy. People and groups who are in close dialogue from various professions and “benefactors” are included in the group of “fast mobilization”. In this context, human relations for school principals referred to using personal loans for the needs of the school, and stimulating family, friends and benefactors for the sake of school.

“...for example (...) my father bought these curtains (...) My brother bought these sofas. I brought this laptop and printer from my house. This is my childhood period telephone. I brought it from my house. This paint is a gift from a photographer. We always get something from every new comer. When I first came to school, my friends, who wanted to come to congratulate me, were asking for the school's address. We warned them: ‘Don't take flower, chocolate, cologne and so on for celebration. When you come, we will find something you will buy. They bought chairs, desks. One of my friend built electric wiring of this room and some other parts of the school. Another friend paid for furniture (...) We always make our friends to o something for our school...” Istanbul10

“...we ask our friend to support us by telling them: ‘We have such an activity, do you want to enter into this formation and support us? We’ve got support for collecting the amount I just said...’” Kars3

“...I have some friends as a result of our communication and our works and I get help from them to create finance. I have engineer and constructor friends...” Muğla2

Mobilization of Power

Participating school principals stated that they contacted businessmen and commercial companies, in addition their *immediate surroundings*, in order to meet the school’s financial needs; that they tried to benefit from the advantages of cooperating with people who were influential in the community, such as doctors, imams, mukhtars, and president of parent-teacher association, considering the conditions of the school and the society. Those people also played a strategic role in transforming a referral power for the mobilization of individuals and organizations with economic power. School principals emphasized the importance of using door-to-door and persuasive ability to “initiate the relationship” in the dialogue with the *power groups*.

“...I and president of parent-teacher association visited notable people of our village or hometown. We told them what we needed. I really witnessed success after cooperating with doctor and imam of our hometown (...) Without any support from the government, we did a 12-thousand Turkish lira job (...) Thanks to benefactors, we have added a new fountain to the school and renewed two doors of our school. Our school was in the mud. There was problem with the roof. These problems were sorted out thanks to benefactors. We did this without paying a lira from the school’s budget. A benefactor donated two air conditioners to our school. All classes, except two of them, have air conditioners. Our goal is to equip the last two classrooms with air conditioners until school begins...” Adana5

“...by holding kermis, we ask for help from certain people for various renovations to our school. For example, we asked for help from a tractor company called TURMAK, we asked for help from an automotive company...” Konya2

“...I visited many companies in order to create a fund... That camellia was donated by Mr. (...)...” Mersin5

One phase of *mobilization of power* is the commendation of the people and organizations that supported the school.

“...we helped our graduates and successful students find scholarship (...) we gave an ad to newspaper as “we would like to express our thanks” (...) we printed a newspaper called ‘Education First’. We acknowledged those who contributed us through scholarships and grants...” Gaziantep5

Mobilization of Organization

School principals underlined bureaucratic organizations, universities, municipalities, foundations and associations as another interlocutor that could be applied to meet the school's financial needs. Prompting the mobilization of *organizational power* by applying *immediate environment and influential persons* could also turn into a favorable initiative in the *mobilization of organizations*. Here are some statements indicating that human relations refer to *providing mobility to organizations* to meet school needs:

"...I spent my first day at school to deal with the library (...) I asked teachers and showed them a suitable place. They pointed this place and asked for shelves and chairs. We visited the forestry department. We talked about a half hour or forty-five minutes for the needs of our school. Thankfully, the forestry department equipped our library with all necessary equipment, including shelves, chairs, and tables. We kept in touch with universities for books..." Balıkesir5

"...We went to Provincial Directorate of National Education. We introduced our projects and underlined the needs of our school. Deputy Provincial Director of National Education donated 30 desks..." Adana1

"...When I was in Haydarpaşa in June last year, I sorted out such issues which costed almost a trillion Turkish liras. Only one hundred thousand liras were collected through parent-teacher association. The rest was by donors. Who were they? There were metropolitan municipality, foundations, and associations. I just spent my own credit (...) the garden was terrible! We requested municipality to arrange it and succeeded..." İstanbul9

Mobilization of Parent

Considering the stories of school principals on the intersection of human relationship and financial processes, parents are both an interlocutor in meeting the financial needs of the school and act as a mediator in the dialogue with other interlocutors. While describing strategies to meet the school's financial needs, school principals talked about human-relationship-oriented processes such as getting to know parents, mobilizing parents' potential to meet school needs, evaluating opportunities in this direction, gaining the support of rich parents, and applying parents through mobilization to organizations and other interlocutors. In the semantic world of school principal, parents have both supportive and facilitating roles in meeting the needs of the school.

"...as a school principal, you need to be acquainted with parents. They may work in municipality or in directorate of culture. And we must always be in a warm relationship with these parents. In addition, we should also cooperate with their managers. We try to participate in their all activities. We visit them and pay respect..." Bartın2

“...For example, tables, chairs and armchairs on the 3rd floor for students to play chess were donated by a benefactor. There are many such instances. Considering the profession of the parents, a carpenter sorted out all problems with doors and windows of the school without charging a fee...” İstanbul12

It is understood that personal dialogues could turn into a stressful experience both in practice and in the managers' inner world through the above-mentioned *four foci*, where school principals mention their mobility stories to meet the school's financial needs, on the *human relations* base. Considering experiences, in school principals' semantic world, it could become a status transferred to social relations,

Considering the experiences that the school principals had during their efforts to meet the needs of the school, it was noted that they tend to make sense of this situation as a “loss of reputation”; therefore, this “burden” created a field of tension in their semantic world. School principals stated that being a requisitioner in human relations was equivalent to various risks such as losing reputation, resisting reactions, breaking down the prejudices, being exposed to political authorities' requests and accusations, risking to be complained to top managers. Another challenge was being in trouble between the prejudices of the other interlocutors and ambiguous expectations of top managers as ‘school principals should meet the needs of the school, but maintain the reputation of the authority while doing so’. On the one hand, they were using their credits to provide financial resources to the school; on the other hand, they were taking a risk of reactions or punishments: This situation depicts how school principals *stayed in a dilemma*.

“...Of course, the society adopts such an idea at that point: The question ‘what will she/he demand again?’ occurs in small places when a school principal enters a shop. School principal becomes the symbol of asking for something. It’s a bad psychology...” Kastamonu5

“...our colleagues visited someone for the needs of the school, who had a political identity. He said ‘I will immediately call the Director of National Education, you become a beggar, you are destroying the glory of the state, there shouldn’t be such state personnel, why do you visit everyone and ask for help?’ It is very distressing...” Maraş3

“...I sometimes question myself: ‘Are we educators?’ Sometimes I feel like a merchant...” Tunceli1

Advisory (Solidarity) Networks

Advisory (solidarity) networks, which can be considered as “survival network”, stand out as the way of solving the encountered problems without the intervention of the bureaucratic interlocutors and without making “superiors” notice the lack of knowledge. With the help of communication channels provided by technological facilities, these *networks*, which were formed in large groups and

in narrow groups in places, offer opportunities to school principals so that they could do counseling and sharing “without hesitation”. Thus, it became possible to deal with issues that may pose a problem by means of inter-principals solidarity. Collaboration patterns through cooperation, knowledge / experience sharing and consultation were evident in these networks.

“...we benefit from technology, too. As school principals we have a *WhatsApp* group. We also have a separate group consisting of 4 people as school principals of Science High School, Anatolian High School and (...) we can ask anything needs to be identified. We have that sincerity. No one hesitates to write. We do not think that they will think as ‘ooo he/she does not know this issue’ and blame us for having less information about the topics we asked...” Burdur5

“...we talk to some school principals over the phone and asked them ‘we have such trouble, how did you manage it?’...” Bartın1

“...we have the opportunity to phone each other at any hour. We share information, and learn from each other. Most administrators settle the matter by their own, without the need for directorate of national education...” Burdur4

Examining the experiences of school principals carefully, it is understood that human relations have an existential base in their semantic world. While school principals made themselves acceptable to teachers in this way, they might also be in an effort of meeting orientations in society that could turn into a favor, activating a status-based potential, and meeting the material needs of the school.

Discussion and Conclusion

As the findings of this study indicate, *human relations* that cross the bureaucratic plane are not a dimension or a component of managerial practices. *Managerial practices* include all of the dialogues and relationships established with *sympathetic* or *political* references. This also points to the *dynamic* manner. It reveals the school administration’s constant re-construction through human to human dialogues. In other words, the practice of relationship refers to managerial *practice* as well as the *construction*.

The human relations on the *sympathetic base* are similar to those found in Hoy and Sweetland (2000, 2001) as “facilitating school structure”. In concrete terms, the *restorative approach* from the components of the *sympathetic base* reflects the attitude of a *facilitating* school principal. In the *restorative approach*, school principals focus on how to help interlocutor solve his/her problem instead of focusing on his/her mistakes. Hoy and Sweetland (2001) also state that in a facilitating school the school principal tries to help teachers achieve instead of monitoring and judging their behaviors.

The strong human relations on *sympathetic base* make school principal powerful in the components that constitute the *political base*. On the one hand the *human relations* on the *sympathetic base* can be transformed into a means of constructing belonging of the teacher, but on the other hand it can become a tool for the school principal to adopt his vision. Since spending time with teachers signifies building “a common language” over time, the school principal both increases the likelihood of capturing his vision and the opportunity to guide teacher practices within the framework of this vision.

Accreditation, which is both a need for school principal and a strategic agenda item as a means of making things easier, is also a way of joining the informal organization within the school. In this way, while the school principal is expanding zone of influence, she or he may force the opportunities for leaving the restricted movement area of formal leadership and doing leadership of an informal organization. Here, it is understood that the forms of *human relations* that take place on the *sympathetic base* once again constitute an efficient basis for the accreditation process.

To the extent that school principals can place their dialogue with teachers and other interlocutors on a *role balance*, they have the opportunity to provide teachers’ support and give informal legitimacy to their formal authority.

Being aware of the fact rules are mediums force principals to stretch the role of management in their dialogue with teachers, break the hierarchical relationship, and prioritize their relationship with colleagues. In this sense, the *role balance* is the effort of the school principal to adjust the *power distance* between him/her and teachers. Therefore, school principals try to cope with not only difficulties of bureaucratic imperatives, but also the dangers of losing authority in relations and losing the work discipline.

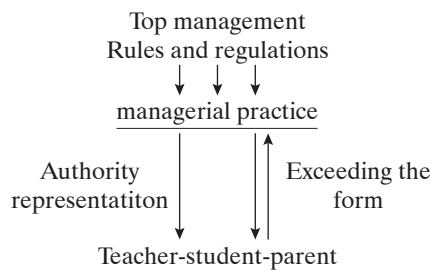


Figure 2. Managerial practice in the context of role balance

Exceeding the form, which is a dimension of *role balance*, is a structural requirement of the school. It is possible to encounter situations such as *trying to replace a teacher who is late to class* at any time in school. In these cases bureaucratic texts and instructions cannot besiege force the manager to stretch orders and written rules from the superiors. The school principal also invited the opportunities of being *accredited* by teachers by flexing the bureaucracy or *exceeding*

the form, thus making the training and management processes operational. As stated in the statements of the manager, it is possible that a teacher who receives written warning may have various problems, such as mental confusion, the reflection of the anxiety on the teaching environment, and negative impact on quality. In this respect, *exceeding the form* can be defined as “conscientious attempt” of school principals (Morris et al., 1984; Crowson, 1989) as well as in *creative disobedience*. Morris et al. (1984) and Crowson (1989) describe this as an effort to *humanize the organization with efficiency*. Considering these issues, there are four reasons for exceeding the form:

- i. *Leadership-based reason*: The school principal has the responsibility to maintain the relations so that he can manage the school as a leader. Through exceeding the form, the school principal not only takes his/her relations with interlocutors to the sympathetic base but also he/she is accredited by interlocutors in this way.
- i. *Human nature-based reason*: The rules are static; the needs of the interlocutors are dynamic. Direct implementation of the rules can disturb people. Exceeding the form is also a requirement to protect employees from the non-human impact of the rigidity of the rules.
- i. *Productivity concerns*: Conditions such as needs are also dynamic. When missing rules for anticipating existing and constantly renewed situations are applied without being interpreted, they cannot respond to the situations encountered and this negatively affects the training process and work efficiency.
- i. *Moral justification*: The most important influence on student learning is the teacher. It is important that the teacher feels comfortable and belonging. Direct implementation of the rules does not only negatively affect the sense of belonging of the teacher, but also damages the learning environment. There is a population that is directly exposed service given and climate built in school.

It can be said that *solidarity networks* are of vital importance, for school principals, as a means of minimizing bureaucratic relationship requirements and “sorting out” things through sympathetic / political efforts. Therefore, it can be seen as a *survival network*. The fact that the school principals prefer people who either they rely on their knowledge or they feel closeness to while determining the interlocutors in this advisory (solidarity) network can be considered as proof that the *sympathetic relation* base is also engaged in the formation of advisory (solidarity) networks.

The *finance* agenda, which is one of the leading determinants of the relations of the managers with the extra-scholastic environment, diversifies both the interlocutor range and forms of interlocutors. In the agenda of meeting the financial needs of the school, school principal’s close circle, parents, people and organizations with high level of acceptance in the community, and even politi-

cians, can be transformed into social interlocutors, moving within themselves and mobilizing each other. The school principal is facing the danger of exhaustion of energy while providing mobility to these *resources* to meet school needs. While providing mobility to their “environment”, school principals can consume personal credits to cover the financial needs of the school, and may even be subject to grieving / judgmental reactions. Therefore, the school’s efforts to resolve its financial needs are often transformed into a confusion zone and tension line for the school principal.

Protecting schools from the damages caused by the negative aspects of the bureaucracy model is closely related to how school principals’ management style and the way they manage. In concrete terms with the findings of the research, for example, one way of eliminating communication barriers from the non-functional aspects of the bureaucracy in school is to develop sympathetic relationships through trust building and space sharing. Maintaining human relations on *sympathetic* and *political* bases is a necessity of making the school manageable. The school cannot be governed only by applying laws and regulations. Rather than laws and regulations, the school becomes more manageable with relationships developed and maintained by people around the school principal. Thus, it is possible for the bureaucracy to minimize its non-human effects.

Suggestions

In the light of this research, which aims to develop an understanding of what human relations mean for school principals, some suggestions can be made regarding managerial practice, policy making and educational research.

Suggestions related to managerial practice:

- (i) School principals should always take their “strengthening sympathetic base” agendas that will bring fluidity to relations with interlocutors within the school,
- (ii) School principals should act in a delicate balance between the role of “administrator” and the role of the “colleague” in their relations with teachers.

Suggestions related to policy making:

- (iii) This study confirmed the findings and assertions that the directorate of school could not be performed within bureaucratic limitations. Educational management policies should be improved in this direction and the regulations that regulate school principal’s span of authority in managing the school should be given flexibility.
- (iv) Concern to meet its financial needs of school occupies the mental and practical agenda of the school principal. Therefore, while the school principal’s overtime in the school is interrupted, his/her public image is undermined during efforts to find the source of finance. There is a

need for arrangements to systematize the school's financial flow in order to overcome this challenge, which constrains the school principal from administrative duties and compels the public to engage in dialogues that undermine social image.

A suggestion related to educational research:

- (v) The number of qualitative studies, which aim at “clarifying” managerial practices, should be increased rather than focusing on performance-based judgment.

Türkçe Sürüm

Giriş

Örgütlerin kaçınılmazı olan insan-insan diyalogları ve bu diyaloglar esnasında ortaya çıkan anlamlar, süreçlerin yönünü sürekli yeniden-belirleme potansiyeli taşıyor olmak gibi bir özelliğe sahiptir. Bu durumu göz önünde bulunduran Morgan (1998), yönetim konusunda her teorinin hem aydınlatıcı, hem de gizleyici tarafları olduğuna dikkat çekerek, mutlak anlamda doğru veya yanlış teorilerden bahsetmenin mümkün olmadığını hatırlatır. Sözelimi okullar rasyonel ve irrasyonel, bürokratik ve bürokratik olmayan, gevşek ve sıkı yapılı, değişime açık ve kapalı gibi zıtlıklar barındıran özellikleri bünyesinde bir arada taşıyan örgüt yapılarıdır (Cuban, 1979, akt. Boyd ve Crowson, 1981). Özelde okul, genelde diğer örgütler için geçerli bu karmaşık durumu açıklığa kavuşturmak amacıyla çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir. Hoy ve Sweetland (2000, 2001), bürokratik örgütlerin *biçimlendirme* (kurallar, düzenlemeler ve prosedürler) ve *merkezileştirme* (yetkinin kademeleştirilmesi) adını verdiği iki özelliğini kullanarak okullara ilişkin yeni bir yapı modeli kurgulamıştır. Etzioni (1975) *uyum teorisi* olarak adlandırdığı yaklaşımında örgütleri, *güç* ve *bağlanma* türüne göre sınıflandırmaktadır. Buna göre üç güç türü (zorlayıcı, faydacı ve normatif) ve üç bağlanma türü (yabancılaştırıcı, hesapçı, ahlakçı) mevcuttur. Etzioni'ye göre bir örgüt astları kontrol etmek için baskıyı ve korkuyu kullanmak anlamına gelen zorlayıcı gücü kullandığı zaman, üyeler örgüte düşmanca tepkide bulunur. Bu da yabancılaştırıcı bağlılıkla sonuçlanır. Bir diğer ifadeyle, baskı ve korku uygulamak veya diğer zorlayıcı önlemlere başvurmak genellikle yüksek düzeyde yabancılaşmaya yol açar ve normatif gücü uygulamayı zora sokar. Bu durum, “çevreye uygun olmayan” güç türlerini kullanmayı tercih eden okul yöneticilerinin örgütsel etkililiğinin azalması olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla, öğretmen ve öğrencilere karşı zorlayıcı ve salt faydacı güç kullanımının işlevsel olmayabileceği ortaya çıkar (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.41). Genelde örgüt ve özelde okul yönetiminde informal ilişkiler evreni gündeme gelir. Hoy ve Miskel (2010), okulun bütünüyle rasyonellik ölçütlerine göre yönetilecek formel bir yapı olarak görülemeyeceğini savunur. Formel örgütün rasyonalistik düzeneğini kullanarak bir eğitim kurumunu yönetmek Hanson'un (1996) metaforik anlatımıyla titanik bileti *almaya eşdeğerdir*.

Morgan'ın “hatırlatma”sını ve yaklaşım çeşitliliğini göz önünde bulundurarak Weber'in *ideal bürokrasi* modeline yöneltilen eleştirilere kısaca bakalım. *İşbölümü, nesnellik, yetkinin kademeleştirilmesi, kurallar ve düzenlemeler ve kariyer yönelimi* bileşenlerinden oluşan *bürokratik* modele yöneltilen eleştiriler; informal örgütü göz önünde bulundurmama ve her bir özelliğin işlevsel-olmayan yönlerine dikkat etmeme gibi noktalarda yoğunlaşır (Bkz. Hoy ve Miskel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Eleştirilere göre, *işbölümü* uzmanlaşmayı doğu-

urken monotonluğu da beraberinde getirme potansiyeli taşımaktadır. *Kurallar ve düzenlemeler* örgütte sürekliliği, istikrarı, koordinasyonu ve olaylar karşısında eşit bir şekilde davranılmasını garanti altına alırken, kural ve düzenlemelere aşırı bağlılığın geliştiği bir örgütte, örgütsel kurallar her şeyin ötesine geçerek bir araç yerine amaç haline dönüşebilmekte, biçimsellik artmakta ve bürokrasinin kuralcılığı ortaya çıkmaktadır. *Nesnellik* rasyonelliği artırırken, insani duyguların ve güvenin azaldığı bir atmosfer oluşturarak motivasyon azalmasına neden olabilmektedir. *Yetkinin kademeleştirilmesi* disiplin ve koordinasyon sağlarken, iletişimde bozukluk ve tıkanmalar ortaya çıkarabilmektedir.

Tablo 1

Bürokratik Modelin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Bürokratik Özellikler	Olumsuz Yönler	Olumlu Yönler
İş bölümü	Monotonluk	Uzmanlık
Nesnellik	Moral eksikliği	Rasyonellik
Yetkinin Kademeleştirilmesi	İletişim Engelleri	Disiplin, Uyum ve Koordinasyon
Kurallar ve Düzenlemeler	Katılık	Süreklilik
Kariyer Yönelimi	Başarı - Kıdem Arasında Çatışma	Teşvik

Kaynak: Hoy ve Miskel, 2010.

Bürokrasi modeline yönelen bu eleştiriler göz önünde bulundurulduğu zaman, *bürokratik* tahayyül içinde resmedilmeyen *insani ilişkilerin* örgütün aslı bir unsuru olduğu anlaşılır. Hanson'un (1996) dediği gibi, informellik, ilişkiler buzdağının görünmeyen büyük kısmına karşılık gelmektedir. Liderlik, sosyal ilişkilerin yönetimini gerektirmektedir (Balkundi ve Kilduff, 2006). Okul müdürü farkında olsun ya da olmasın, hem formel hem de informal örgüte liderlik yapmaktadır. Çünkü okul her yaşta öğrenciye ev sahipliği yapması ve onlar için bir "yetişme çevresi" tedarik etmesi gibi sebeplerle diğer örgütlerden farklılaşmaktadır. Dolayısıyla Weber bürokrasisinin okulun doğasıyla uyuşmayan sonuçlarını (Hoy ve Miskel, 2010) göz önünde bulundurmak, insani ilişkilerin göz ardı edildiği *bürokratik yönelimli* okullar oluşturmak yerine yatay ilişkilerin öne çıktığı *profesyonel yönelimli* okul yapıları oluşturmanın imkânlarını aramak (Tschannen-Moran, 2009), öğrenci, öğretmen, idareci, çalışan ya da veli bütün taraflar için aynı zamanda bir "toplumsal çevre" anlamına gelen okulun doğasını gözetmenin bir gereğidir. Weick'in (1976), okulların "gevşek yapılı" sistemler olduğu saptaması bu gerçeğe ve "gereğe" işaret eder.

Weick (1976), okulların *bürokratik örgütler* olarak incelenmesi yerine *gevşek yapılı sistemler* olarak ele alınması gerektiğini, diğer örgütlere benzemeyen bu kurumların farklı bir şekilde yönetilmek zorunda olduğunu savunmuştur. Weick'e benzer şekilde Rowan (1990) da, okulları üzerinde sıkı bürokratik kontrollerin olmadığı örgütler olarak tanımlamıştır. *Gevşek yapılı* sistemlerin anlaşılması ve

yönetilmesi diğer örgütlere göre daha zordur. *Açıklama, hatırlatma ve uygulamada yardımcı olma* gevşek yapıli sistemlerde yöneticinin ana görevleridir (Weick, 1982). Bu üç *gevşek yapıli sistem* pratiği, aynı zamanda *insani ilişkiler* temelinde gerçekleşecek eylemlerdir.

Hoy ve Miskel (2010), okulların hem *sıkı*, hem de *gevşek* yapıli özellikler taşıyan örgütler olmasının, bu kurumlarda biri *bürokratik* diğeri *profesyonel* olarak adlandırılabilcek en az iki temel örgütsel özellik ortaya çıkardığını savunur. Bürokratik özellikte, belli bir hiyerarşi içerisinde yasa ve yönetmelikler uygulanır, kurumlar-arası ve kurum-içi işler gerçekleşir, öğretmen-öğrenci ilişkileri düzenlenir. Profesyonel olan diğeri özellikse öğrenme ve öğretme sürecini kapsar. *Bürokratik özellik*, kurumsal yapıya ve kurallara sıkı bir şekilde bağlanma boyutuna vurgu yaparken, *profesyonel özellik* gevşek yapıya işaret etmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Ingersoll (1993) okul örgütlenmesini *gevşek yapıli sistem* olarak görmenin eksik ve hatalı bir bakış açısına dayandığını belirtirken, Hoy ve Sweetland (2000, 2001) Weick'in yaklaşımını destekler mahiyette "kolaylaştırıcı okul yapısı"ndan bahseder. *Kolaylaştırıcı* bir okulda okul müdürü uyumu sağlamak için, öğretmenlerin davranışlarını izlemek ve kontrol etmekten ziyade onların başarımlarına yardımcı olmaya çalışan kişidir. Müdürlerin "bürokratik formu" aşma stratejileri olarak değerlendirebileceğimiz bu durum, Tschannen-Moran'da (2009) ise öğretmenlerle diyalogu bürokratik değil profesyonel yaklaşım aracılığıyla sürdürmek şeklinde karşılığını bulur. Buna göre, okul profesyonel yönelim arttıkça *kolaylaştırıcı*, bürokratik yönelim ve otoriterlik arttıkça *engelleyci* bir örgüt karakteri kazanmaktadır. Kolaylaştırıcı okul yapısında problemler de öğrenme fırsatı olarak görülür, öğretmenlere güvenilir, işbirliği desteklenir, "cezalandırılma" yerine "başarılı olmaya yardım etme" yolları aranır, birlikte karar verme önemsenir. Kısacası, öğretmenlere işlerini yürütecek yeterli özerkliğin verilmesi yoluyla, eğitim örgütlerinde bürokrasiye dayalı yetki ile mesleki normlara dayalı yetki arasındaki çatışmanın önüne geçilmiş olur (Abbott ve Caracheo, 1988; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Northouse'un (2013) *lider ve takipçi* arasındaki ilişkide liderin ilişkiyi başlatan, bağları kuran ve ilişkiyi sürdürme yükünü taşıyan taraf olması yönündeki saptaması ise, "kolaylaştırıcı okul müdürü"nü çevresiyle kurduğu diyalogların olumlu yönde seyretmesinin koşullarını hatırlatır.

Morris ve arkadaşları (1984), tartışmayı bir adım daha öteye götürerek okul yönetiminde kurallara uymamanın bir yönetim zafiyeti değil, aksine bir strateji, iyi bir yönetimin gereği olduğu düşüncesini savunur. Çünkü kurallar statik olduğu halde okulda karşılaşılan durumlar dinamik bir karakter arz etmektedir. *Statik kural - dinamik durum* karşılaşmasında, kurallar durumlara cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Diğer taraftan, *statik kural - dinamik durum* gerilimi uygulamada insanı olmayan durumların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. "Yaratıcı itaatsizlik" adı verilen kurallara uymama eylemi, müdür için "yöneticilik" sınırlarının ötesine geçmenin ve *lider* vasfı kazanmanın gereğidir. *Yaratıcı itaatsizlik* "vicdanlı bir çaba" (Morris vd., 1984; Crowson, 1989) olarak da ifade

edilir. Yine Morris vd. (1984) ve Crowson (1989) bu durumu “kurumu verimlilikle birlikte insanileştirme çabası” olarak ifade etmektedir. Morris ve arkadaşları, bürokratik formu aşma anlamına gelen bu inisiyatifin estetik bir görünüme sahip olduğunu ve sanatsal bir form olarak ortaya çıktığını ifade eder. Onlara göre, bürokratik katılımlar aşındırılırken yapılan, kuralı çiğnemek değil, sadece estetik bir idari yorum ortaya koymaktır. Onlar bu durumu “herhangi bir kuralı çiğnemiyorum, sadece zaman zaman biraz eğip büküyorum” (Morris vd., 1984: s.155) ifadesiyle resmeder. *Yaratıcı itaatsizlik* hatırına sivil inisiyatif kullanma işi bu haliyle keyfi itaatsizlik eylemlerinden farklılaşır, öğrenci ve öğretmenlerin üstün yararını gözetten bir tasarrufa dönüşür. Keyfilikten uzak olmak, kişisel çıkar ve çatışmalara dayanmamak ve okul yararını gözetmek gibi ilkesel bir zemin *yaratıcı itaatsizlik*i bünyesinde tutar. Bu noktadan sonra kuralların esnetilme biçimi ya da kurallara nerede ve nasıl uyulmayacağı müdürün tasarrufundadır.

Simon (1947), “karar verme yönetimin kalbidir” şeklindeki ünlü ifadesiyle örgütler için *karar vermenin* önemini ortaya koymaktadır. Bir diğer ifadeyle *karar verme* diğer bütün yönetsel fonksiyonları kapsamaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Geleneksel karar verme stratejisi, kararların rasyonel bir şekilde alındığını varsayar. Fakat Simon’un (1947) yönetsel karar verme modeli, en uygun çözümlü bulmaya çalışmak yerine tatmin edici çözümler bulmaya çalışır. Bir konuda karar verme, rasyonel karar verme modelinde olduğu gibi sadece aklın devrede olduğu bir süreç değildir. Aksine, duygu ve değerler insan davranışlarında olduğu gibi karar süreçlerinde de içkindir. Greenfield bu sosyal gerçekliği merkeze aldığı düşüncesinde yönetsel süreçlerde duygu ve değerlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir. Pozitivist sayılıtlar üzerine kurulu karar verme modelleri, duygu ve değerleri göz ardı ettiği için Greenfield (1986) tarafından eleştirilmiştir. Ona göre yöneticiler değerlerin taşıyıcısıdır ve hal ve hareketleri bir takım değerleri yansıtmaktadır.

Okul müdürleri için insani ilişkilerin ne anlama geldiği tartışmasının bir uzamını da okulun finansal ihtiyaçları oluşturur. Okulların finansal ihtiyaçları, başka araştırmalarda da rapor edildiği gibi müdürlerin sorun yaşadıkları konular içinde en ön sıralarda gelmektedir (Bkz. Çınkır, 2010; Gümüşeli, 2001; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Araştırmalar okul müdürlerinin zamanlarının büyük bir bölümünü okulun fiziki imkânlarını iyileştirmeye, teknolojik olanakları sağlamaya, malzeme ve donanım tedarik etmeye, sağlıklı ve temiz bir okul ortamı oluşturmaya ve okula kaynak aramaya ayırdığını göstermektedir. Bu nedenle okulun asıl görevi olan öğretimle ilgilenmeye ve liderlik yapmaya zaman bulmakta güçlük çektiğine işaret etmektedir (Bkz. Demirtaş ve Özer, 2014; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Diğer taraftan okul müdürleri finans kaynağı oluşturmayı gerektiren sorumluluklarla muhatap olmalarına karşın, bu yönde yetkileri sınırlandırılmış durumdadır (bkz. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Demirtaş ve Özer (2014) araştırmasında, okul müdürlerinin yaşadıkları güçlüklerin ilk sıralarında (i) bütçe ve kaynak sorunu ile (ii) yetki - sorumluluk dengesi (zliği) saptanmıştır. Lunenburg ve Ornstein (2013), sorumluluk-yetki dengesizliğine sebep olan bu durumu ortadan kaldırmak için, okul yöneticileri ve diğer çalışanların yetkile-

rinin artırılması, yetki ve sorumluluk arasında bir bağlantı kurulması, yetkinin sorumluluğa eşlik etmesi gerektiğini savunur. Bütün bu boyutlarıyla *finans* meselesi, okul müdürlerini -daha çok okul dışındaki muhataplarla olmak üzere- ilave insani ilişkiler kurmaya sevk edici bir güç olma potansiyeli taşımaktadır.

Literatürdeki tartışmalar, *okul yönetimine ilişkin bürokratik örgüt ile gevşek yapıli örgüt* arasında salınım halinde bir tanım ve eylem havzası ortaya çıkarıyor. Okulların sadece kural ve düzenlemelerle idare edilemeyecek kadar karmaşık bir yapıya sahip kurumlar olduğunu gösteriyor. Bu “karmaşık” durum, eğitim - öğretim süreçlerinin dinamik doğasından ve okulun çoklu paydaşlar tarafından sürekli yeniden-inşa ediliyor oluşundan kaynaklanıyor olmalıdır. Bu çözümleme içinde okul, bürokratik olmaktan ziyade *insani ilişkilerin* ön plana çıktığı, sembolik dilin bu ilişki süreçlerinde devrede olduğu bir yere dönüşür.

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul müdürlerinin okul içinde ve dışında bürokratik zorunlulukların ötesinde kurduğu insani ilişkileri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma bireylerin bir olgu hakkındaki deneyimlerinin anlamlarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Araştırmacılar, deneyimlerin temel ve değişmeyen yapısına veya altında yatan esas anlama yoğunlaşır. Nesnelerin gerçekliğinin sadece bireyin deneyiminin anlamı dâhilinde algılandığını ifade eden Creswell (2007), fenomenolojik çalışmanın temel aşamalarını şu şekilde listeler:

- Bir olguyu katılımcıların penceresinden anlamak için, araştırmacılar kendi bilgilerini ve yargılarını dışarıda tutar.
- Katılımcılara yaşadıkları deneyimlerin anlamlarını ortaya çıkaracak sorular yöneltir.
- Genellikle 5-25 arasında değişen sayıda katılımcıyla gerçekleştirilen uzun görüşmeler yoluyla veriler toplanır.
- Elde edilen verilerden anlam kümeleri oluşturularak, bu anlamlar deneyimin genel bir ifadesini ortaya koyacak şekilde bir araya getirilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) istatistiki bölge birimleri sınıflamasına göre 2. düzey sınıflamayı oluşturan 26 alt bölgenin her birinden en az bir il olmak üzere seçilen illerde görev yapan okul müdürlerinden, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 51 okul müdürü oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, araştırmada taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede

yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dolayısıyla, okul türleri ve kademeleri göz önünde bulundurulurken çeşitlilik sağlamak amacıyla her okul türü ve kademesini kapsayacak şekilde 51 okul müdürüne ulaşılmıştır: İlkokul müdürü (15), ortaokul (13) ve lise (23). Okul müdürlerinin neredeyse tamamı erkek (47) ve sadece 3'ü kadındır. Bir müdürün cinsiyeti belirtilmemiştir. Müdürlerin 37'si lisans, 20'si yüksek lisans, 5'i önlisans ve 1'i doktora derecesine sahiptir. Müdürlerin alanlara göre dağılımı şöyledir: Sınıf öğretmeni (17), İlahiyat (9), Matematik (5), İngilizce (3), Tarih (3), Türk Edebiyatı (3), Türkçe (1), Mesleki Eğitim (1), Sosyal Bilgiler (1), Fizik (1), beden Eğitimi (1), Ölçme-Değerlendirme (1), BÖTE (1), Biyoloji (1) ve 3 müdür alanlarını belirtmemişlerdir. Müdürlerin ortalama yaşı 45.43 ve yaşları 30 ile 63 arasında değişmektedir. Ortalama öğretmenlik deneyimleri 21 yıl iken, ortalama müdürlük deneyimleri 8 yıldır ve bu deneyimleri en düşük 1 yıl ile 30 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı müdürlerin tüm coğrafi bölge ve 19 ili kapsayacak şekilde dağılımı şöyledir: Adana (2), Aksaray (2), Ankara (1), Balıkesir (5), Bartın (3), Burdur (5), Erzurum (2), Gaziantep (2), İstanbul (5), Kars (1), Kastamonu (5), Konya (2), Maraş (1), Mardin (1), Mersin (4), Muğla (4), Tekirdağ (3), Tunceli (2), ve Van (1).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracını geliştirme sürecinde, Lortie (2009) tarafından kullanılan görüşme formu gözden geçirilmiş ve sorular içinden araştırmanın amaçlarına uygun olanlar tespit edilmiştir. Belirlenen sorular üzerinde araştırmanın amaçları doğrultusunda tartışmalar yapılmış, ihtiyaç duyulduğu belirlenen yeni görüşme soruları forma eklenmiş ve taslak görüşme formu oluşturulmuştur. İki kısımdan oluşan formun ilk kısmında demografik özelliklere ilişkin sorular, ikinci kısmında ise araştırma amacına yönelik sorular yer almıştır. Toplam 22 açık uçlu maddeden oluşan taslak görüşme formuna ilişkin uzman görüşleri alındıktan sonra, soruların anlaşılabilirliğini sınamak için 3 okul müdürüyle pilot görüşme yapılmış, bu görüşmeler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden *görüşme* yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen görüşmelerde, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama sürecinin ilk adımı olarak pilot görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler ışığında sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra araştırmanın yöntem ve içeriğiyle ilgili bilgi sahibi 25 kişilik yetkin bir ekip yardımıyla veri toplama süreci tamamlanmıştır. Görüşmeler randevu alınarak, okul müdürlerinin çalışma ortamlarında ve yüz yüze yapılmıştır. Veri kaybının önüne geçebilmek için müdürlerin oluru alınmak suretiyle kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra deşifre edilmiş ve yazılı bir metne dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Fenomenolojik bir araştırmanın genel eğilimi, insanların deneyimlerinden çıkardıkları anlamları sorgulamak olduğundan, analizin ilk aşamasında, verilerin makul deneyim parçaları seviyesine indirgenmesine ihtiyaç vardır. Her görüşme transkripti, ilk adımda, günlük yaşam uygulamalarına gömülü yaşanmış deneyimin benzersizliğini ve zenginliğini yakalamak amacıyla ayrı ayrı analiz edilir. Başka bir deyişle, ana araştırma sorusuna bağlı deneyimlerin parçaları, görüşme transkriptinin dikkatli analizi ile belirlenir. İndirgeme sonrasında, her deneyim parçası, anlatının ana temalarını tanımlamaya yönelik bir dikkatle okunur (Strauss, 1987; Cresswell, 1998). Bu, betimleyici kodlamaya çok benzer, çünkü sürecin amacı deneyimin ne hakkında olduğunu betimlemektir. Bu, deneyim olarak görüşmede belirlenen her parça için tek tek yapılmıştır.

Analizin ikinci aşamasında, araştırmanın ana sorusu “Bu deneyim bize araştırılan fenomen hakkında ne söylüyor?” önceki analizde ortaya çıkan merkezi temalara yansıtılarak açıklayıcı yapılar oluşturulmuştur. Böyle bir soru, “açıklayıcı temaları belirlemek” için analitik bir araç olarak kullanılan “deneyimlerin yapılarını” ortaya çıkarmıştır (Yapıdan, temaya). Deneyimin yapısı, katılımcıların eldeki fenomenle ilgili deneyimi nasıl kurduklarına dair yollara karşılık gelmektedir; bu araştırmada okul müdürü olmanın nasıl kurulduğuna dair deneyimin yapısı merkezdedir (Whiting, 2002; Saldana, 2011). Anlatılardan çıkarılan deneyimin yapısına ilişkin kodlar, açıklayıcı temalar olarak adlandırılan temel kategoriler oluşturmak amacıyla bir araya getirilmiştir. Onları bir araya getirirken, her katılımcı için deneyimin anlamını ortaya çıkarmaya yardımcı olacak önermelere dönüştürülmüşlerdir. Bu döngü her bir görüşme için tekrarlanmıştır.

Son aşamada, görüşmelerden elde edilen ve temel kategorilere dönüştürülen önermeler ortaya çıkan örüntülere odaklanarak tiplene biçimini almıştır, daha sonra her bir görüşme birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bu örüntüler bize fenomeni deneyimlemenin ne demek olduğunu ve katılımcılarımız arasında ortak deneyimin yapısını neyin değiştirdiğini anlatır. Başka bir deyişle, kişisel deneyimin, tüm katılımcıların yaşanmış deneyimlerinin ortak yönleri tarafından da kurulan anlam verme sürecinin genel çerçevesi ile nasıl temasa geçtiği anlaşılmasına çalışılmıştır. Daha açık bir ifadeyle, okul müdürü olmak kişisel düzeyde inşa edilip deneyimlenirken, müdürlüğün bu kişisel tarafı da aslında arka planda çalışan bağlamsal ve diğer faktörlerle ilişkili olarak modifiye edilir. Fenomenolojik bir çalışma dikkatini tam olarak buraya yöneltir. Son olarak, temalar olarak temel kategoriler titiz bir yorum ile raporda ana başlıklar olarak yazılmıştır.

Bulgular

Araştırma verileri, okul müdürlerinin *insani ilişkilere* yükledikleri anlamları *sempatik* ve *politik zemin* olmak üzere *iki zemin* üzerinde anlamlandırmaya elverişlidir. *İki zemin*, birbirlerini dışlayıcı değil aksine geçişken bir karakter arz etmektedir. Yani *sempatik zeminde* gerçekleşen bir *insani ilişki* pratiğinin *poli-*

tik anlamları olmadığı gibi bir ya da aksi istikamette dışlayıcı bir sav üzerinden hareket edilmemiştir. Aksine, *sempatik zeminde* değerlendirilen bir insani ilişki pratiğinin aynı zamanda *politik zemine* göndermeler içerebildiği görülmektedir. Benzer şekilde *politik zeminde* yer verilen ilişki biçimlerinin de yer yer aynı düzeyde *sempatik* içeriğe sahip olabildiğine sıklıkla rastlanmıştır.

Sempatik Zemin

Müdürlerin okulda sıcak ve samimi bir iklim inşa etmeye yönelik çabaları, bu çalışmada *insani ilişkilerin sempatik zeminini* oluşturmaktadır. *Sempatik zemin* üzerinde gerçekleşen *insani ilişkilerde aidiyet inşası, değer verme, kucaklayıcı tavır, güven inşası, ulaşılabilirlik, zaman-mekân paylaşımı, motivasyon, onarıcı yaklaşım ve istişare* gibi anlamlar içkindir.

Aidiyet inşası

Katılımcı okul müdürlerinin paylaştıkları deneyimler, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların kendilerini okula ait hissetmelerine dönük “ortak uğraşlar icat etme, ortak hedefler belirleme” gibi çabalarını görünür kılar. *Aidiyet* hissi, görev yeri değişen ya da farklı sebeplerle kurumdan ayrılması gereken öğretmenlerin “ayrılmak istememesi” gibi durumlarda belirgin hale gelir. Bu veriler ışığında okul müdürleri için *insani ilişkiler*; ortak hedefler, ortak emekler ve ekip çalışmaları yardımıyla öğretmen, öğrenci ve çalışanların işlerini severek yapmasını sağlamak, kendilerini ait hissedecekleri ve ayrılmak istemeyecekleri bir okul oluşturmak gibi anlamlara gelebilmektedir.

“...personelime ‘çalışmayı seviyorsanız gelin’ dedim. Okul bahçesine 200’ün üzerinde gül diktik. Bayan öğretmenlere bile çim taşıttım. Herkesin eli patladı, gerçekten severek yaptılar ama. Mesela okul bahçesinin bir bölümüne tam 46 tane gül diktim, okuldaki her öğretmenin anısına, çünkü öğretmen mevcudum 46 (...) Okulda mesela yaramaz diye tabir ettiğimiz bazı öğrencilerle ben gül ve ağaç dikeriz...” Kastamonu2

“...yani okulumuzdan kimse ayrılmak istemiyor, tayin isteyip gitmek istemiyor mesela. Rotasyonla gidecek öğretmenimiz var on-on bir tane. Onlar zorla gidiyorlar. İstemiyorlar, ama zorunlu olarak gidiyorlar. Niye? Bir ortam oluşturulmuş, insanlar birbirini anlıyor, yardımcı oluyor ve herkesin hedefi aynı, ortak bir hedefe gidiyoruz: ‘Çocuklarımızı en iyi şekilde nasıl yetiştireceğiz?’ O olunca sıkıntı yaşamıyoruz...” Maraş3

Değer Verme

Okul müdürlerinin ifadelerinden, empati kurmayı, öğretmen, öğrenci, öğrenci velisi, okul personeli ve diğer muhataplara yakınlık göstererek onların gönlüne girmenin yollarını aramayı, öğretmenlerin zor günlerinde yanlarında olmayı, öğrencilerin başarı durumlarını yakından takip etmeyi önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bir okul müdürünün, muhataplara değerli olduklarını hissettirmenin “müdürlüğün başlangıcı” olduğunu ifade etmesi dikkat çekicidir. Misafirlere

ve öğretmenlere ikramda bulunmak, yerine göre ikramı bizzat yapmayı tercih etmek, öğretmen, veli ve diğer muhatapların “dertlerini dinlemek”, onlara güler yüz göstermek, zor günde yanlarında olmak gibi benzer duyarlılık alanları, aynı “değer verme” haline işaret eder.

“...adam benimle dövüşmeye gelmiş, çünkü çocuğuyla ilgili bir sorun yaşanmış okulda. Okul müdürüyle kavgaya gelmiş (...) ona insanlık gösteriyorsunuz. Bu yazılı bir kural değil. İşte müdürlük bununla başlıyor. Siz o insana değer verdiğinizin farkına vardırırsanız bu iş bitiyor. Bu tavrınız onun sinirini yarıya indiriyor...”Balıkesir4

“...zaman zaman elimde çikolatayla gidiyorum, derslere girerken kapının önünde duruyorum, öğretmenler odasının. Öğretmenler zili çaldığı zaman her birinin avcuna bir çikolata vererek gönderiyorum. Çok da mutlu oluyorlar (...) önce kurumun içerisinde güçlü bir iletişim olacak, dalga dalga çevreye yayılacak. Felsefemiz bu yani...”Gaziantep4

Kucaklayıcı tavır

Katılımcı müdürlerin anlam dünyasında *insani ilişkiler*, *değer verme* duyarlılık alanının da uzantısı olarak, bir taraftan öğretmen, öğrenci ya da hizmetli fark etmeksizin bütün çalışanlarla iyi ilişkiler geliştirmek anlamına gelirken, diğer taraftan ideolojik farklılıkların bir ayrışma sebebi olmasına izin vermeme ilkesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Müdürlerin ifadelerinden, öğrencilerle yakından ilgilenmeyi, okulda aile ortamı oluşturmayı, çalışanlarla birlikte vakit geçirmeyi, diyaloga açık olmayı, öğretmenlerin fikirlerini ve sorunlarını dinlemeyi, ideolojik görüş farklılıklarını doğal karşılayarak herkese eşit davranma noktasında dikkatli olmayı, öğretmenler arasında (k)ayırma gibi adalete gölge düşürecek tutumlardan kaçınmayı, çalışanları yakından tanımayı ve okulda dayanışma ortamı oluşturmayı önemsedikleri anlaşılmaktadır.

“...yani öğretmenin sendikası, görüşü, bilmem neyi, beni ilgilendirmez. Ben sadece okuldaki çalışma temposuna bakarım...”Burdur3

“...bütün personelime eşit düzeyde yaklaşırım, hiç birisini ayırma ya da geri durdurma ya da işten el çektirme gibi en ufak bir huyum yoktur (...) eğer okulda bir öğretmen size gelir de derse ‘müdür bey yanlı davranıyor’, ben bu yöneticiliği bırakırım...”Kastamonu4

“...kişinin siyasi düşüncesi ve inancı ne olursa olsun bunları ön plana çıkarmam. Sınıftaki başarılarına bakarım ve veliler ile iletişimlerine bakarım (...) çalıştırdığımız personele, çocuğa hangi gözle bakıyorsak onlara da aynı değeri veriyoruz. Onlara adaletli bir şekilde davranıyorum...”Muğla1

Güven İnşası

Müdürler, öğretmenler ve diğer muhataplar nezdinde *güven inşa etmenin* ve bunun gereği olarak onlara güvenmenin, öğrencilerin velileriyle diyalogda açık yürekli olmaya özen göstermenin önemini vurgulamış ve ilgili deneyimlerini

aktarmışlardır. Okul müdürlerinin anlattıkları, yöneticilik ile *güven* arasında bir özdeşlik kurduklarını gösterir düzeydedir. Müdürlere göre güvenmek ve güven telkin etmek, hem okul içinde mutluluğun içkin olduğu bir iklim oluşturmanın gereği, hem de bu iklimi sürdürülebilir hale getirmenin güvencesidir. Öğretmenlerle “yazılı olmayan bir mutabakat” halinde sağlıklı iletişim kanallarını açık tutmak, onları birebir dinlemek, konuşulan mahrem meseleleri üçüncü kişilerle paylaşmamak gibi duyarlılık alanları güven inşasının bileşenlerindedir.

“...biraz da yöneticilik şöyle bir şey. Ben şöyle bakıyorum: Güven meselesi. Yani siz beraber çalıştığınız insanlara güvenirsiniz, o okulda her şey tıkır tıkır yürür, huzurlu bir ortam olur...”Bartın1

“...öğretmenler ile sağlıklı bir iletişimimiz var, aramızda karşılıklı yazılı olmayan bir mutabakat vardır. Bu inanma ve güven bizim mühürlü bir evrakımızdır. Bir totaliter rejim yoktur bizim aramızda. Müdür levhasından feyiz alan bir müdür yok...”Erzurum5

“...birebir öğretmeni dinleyerek iletişim kurarsanız, öğretmenin size karşı olan güveni artıyor. Tabii bu birebir konuşmaların gizli kalması önemli. Senle konuştuktan sonra kalkıp başka biriyle paylaşırsanız, o zaman da öğretmenle olan ilişkilerin kopabilir...”Muğla5

Ulaşılabilirlik

Araştırma verileri, müdürlerin öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanlarla iletişim kanallarını, reel ve metaforik anlamlarıyla “kapıları” ardına kadar açık tuttuklarını, hem öğrencilerde, hem de çalışanlarda kurum içinde ve dışında yaşadıkları problemi iletme cesareti inşa ettiklerini, onlarla diyalogu müdür odası dışında da sürdürmeyi önemsediklerini göstermektedir. Müdür odası için “dışarı” ile bağlantıyı kesmeyecek “cam kapı” tercihi, cep telefonunun sürekli açık tutulması gibi tercihler de göz önünde bulundurulduğu zaman, insani ilişkilerin sempatik zemininde bir “ulaşılabilir” olma duyarlığı ortaya çıkmaktadır. Bu veriler, müdürün okuldaki varlığının “müdür odasına kapanmak” ile “ulaşılabilir olmayı tercih etmek” arasında salınım halinde olduğuna işaret eder.

“...bizim kapımız her zaman açık. Geliyorlar, gidiyorlar, geçerken selam veriyorlar. Mesela öğretmen arkadaşlarımızla geçen gün yaşadığımız bir olayı anlatayım: İşte ‘hocam, kalktık işte, hanım sabah bana kahvaltı hazırlamadı. Mümkünse hocam kahvaltı yaparsınız beni de çağırın, beraber kahvaltı yapalım’ gibi şeyler...”İstanbul5

“...kapım sürekli açıktır. Cam kapıdır ve de iki kanadı vardır (...) ikisi birden açıktır...”Burdur5

“...benim cep telefonum sabaha kadar velilere açık, okul telefonum akşama kadar açık, direkt benimle irtibata geçiyor, konuşabiliyor, rahatlıkla. Azarlanmıyor...”Aksaray3

Bazı okul müdürlerinin *ulaşılabilir* olma kapsamına öğrencileri de dâhil ettiği görülür. Her sabah ilk iş olarak öğrenci meclisiyle görüşüğünü, zaman zaman

sınıf başkanlarını kabul ederek ve sınıflarda öğrencileri ziyaret ederek onları dinlediğini aktaran bir müdürün anlattıkları bu yönde bir çabaya işaret ediyor.

“...okula gittiğimde ilk iş, okul öğrenci meclisini çağırırım, kendileri ile görüşürüm. Sıkıntıları var mı, yok mu diye onları dinleyip istedikleri zaman bana gelebileceklerini söyledim (...) sınıf başkanları ile de görüştim. Ayrıca onun haricinde zaman zaman sınıflarda öğrencilerle konuşuyorum...”Balıkesir5

Zaman-Mekân Paylaşımı

Okul müdürlerinin ulaşılabilir olma yönündeki çabalarına ilave olarak okul içinde hareket halinde olmayı, öğretmenlerle birlikte zaman geçirmeyi önemseme hali, *sempatik zemin* üzerinde gelişen bir diğer anlam örüntüsüne işaret eder. Görüşmelerde ortaya çıkan örüntüler değerlendirildiğinde, okul müdürleri için “insani ilişki” bir yandan “müdür odasını öğretmenlere açmak” anlamına gelirken, diğer taraftan öğretmenlerle ve öğrencilerle birlikte olmak, öğretmenler odasında vakit geçirmek ve onlarla “muhabbet” etmek, birlikte yiyip içmek gibi karşılıklara gelmektedir. Öğretmenler Odası, sigara odası, bahçedeki kamelya gibi çeşitli alanlar zaman-mekân birlikteliğinin zemini olarak iş görebilmektedir. Uzun teneffüslerin bu anlamda sıklıkla bir “fırsat” olarak değerlendirildiği görülür. *Zaman-mekân birlikteliği* yer yer sistematikleşir ve günü belirlenen bir zaman diliminde çay-simit faslı gibi rutinler halinde sürdürülür.

“...kolay kolay müdür odasında da oturmam. Bir öğretmenler odasında otururum, ya onların arasında sigara içenlerin arasına giderim, ya da şu arkada kamelyamız var, oraya geçeriz. Hep birlikteyiz yani...”Adana1

“...ben öğretmenlerimin teneffüslerde, uzun teneffüslerinde, muhabbet için yanlarına giderim. Tek tek sorunlarına cevap bulmaya çalışırım. Yani bu bir nevi küçük bir toplantı olur bizim için. Teneffüsleri değerlendiririm. Özellikle uzun teneffüsleri...”Burdur2

“...eskiden beri olan ve okulumuzda bir gelenektir, her gün saat 10’da öğretmenlerimizle bir araya geliyoruz biz. Çayımız ve simit yeme uygulamamızı yapıyoruz, her gün bir aradayız...”Kastamonu3

“...bir teneffüs olmazsa ikinci teneffüs mutlaka öğretmenler odasındayım. Beraber otururuz orada, çay içeriz, sohbet ederiz. İkinci teneffüs uğramazsam bugün benim bir şeyim eksikti, benim bir yere uğramam lazım. Neresi? Öğretmenler Odası (...) istersem burada bir telefonla çay gelir ama gider çayımı orda içerim.”Muğla3

Yukarıdaki veriler, okul içinde iki mekânın müdürlerin insani ilişkileri anlamlandırmasında önemli bir yeri olduğuna işaret ediyor. Bu “iki mekân” içinde “müdür odası” ağırlıklı olarak *ulaşılabilirlik*i temsil eden mekân olarak, “öğretmenler odası” ise *zaman-mekân paylaşımı* bahsinin temel ögesi olarak dikkat çekiyor.

Motivasyon

Okul müdürlerinin *ulaşılabilirlik* ve *zaman-mekân birlikteliği* alanında gerçekleşen çabaları yanına, öğretmenlere çok yönlü destek verme yoluyla onları *motive etme* gündemi eklenir. Öğretmenlerin sosyal hayatını takip etmek, doğum günlerini kutlamak, hastalıklarında ziyaret etmek, sıkıntılarında haberdar olmak gibi *sempatik zemin* üzerinde gerçekleşen insani ilişkiler, *motivasyon* oluşturma araçları olarak iş görür. Bunun yanında müdürlerin öğretmenlerin motivasyonuna zarar vermemek amacıyla yaşanan sorunları direkt gündeme getirmemek, çalışma ortamını rahatlatmak, ortamın niteliğini azaltabilecek olası engelleri ortadan kaldırmak, ders programlarını öğretmenlerin istekleri doğrultusunda düzenlemek gibi hassasiyetler de geliştirdikleri dikkat çeker. Bazı müdürlerin anlam dünyalarında bu davranış formu bir ilkeye dönüşür, görev düşüncesi haline alır. Bir müdür, bu hassasiyeti metaforik bir anlatımla “bardağın dolu tarafını görmek” şeklinde ifade etmektedir.

“...arkadaşlarımın sıkıntılarını yakından takip ederim, işini yapan arkadaşımı devamlı desteklerim. Yani iş yapış şekline müdahale etmeden, iş yapılıyorsa devamlı onların yanında olurum, moral motivasyon veririm. Yani bardağın dolu tarafına bakarım. Bardağın dolu tarafı çoksa mümkün mertebe o bardağı biraz daha doldurmaya çalışırım. O bardağın boş tarafı niye boş diye kimsenin moralini bozmam.

“...takvimimde öğretmenlerin doğum günleri işlidir. En azından motive etmek adına, herkesin içinde doğum günlerini kutlarım, pasta almasam da unutmamaya çalışırım. Ve hastalıklarda mutlaka ziyaret ederim...” Balıkesir1

“...mesela personele yaklaşırken herhangi bir sorun varsa bile onu direkt gündeme getirmiyoruz. Öğretmenin motivasyonunu düşürmeyecek şekilde, elimizden geldiğince onu çözmeye çalışıyoruz. Çünkü merkezde öğretmen ve öğrenci var. Öğretmenin merkezinde bunlar vardır ve bütün bu sistem, bu eğitim ortamını daha iyileştirmek için vardır...” Muğla3

“...biz öğretmenimize sürekli sıkıntı çıkarmak ya da sürekli bazı şeyleri hatırlatmaktan ziyade yöntemimiz şu, biz öğretmenimizin önünü açıyoruz, onun çalışma ortamını mümkün olduğu kadar rahatlatıyoruz, istekleri doğrultusunda programını yapıyoruz ki hocamız buraya severek gelsin, öğretmenimiz isteyerek çalışsın ...”. Maraş3

Onarıcı Yaklaşım

Araştırma verileri, öğretmenlerle diyaloglarında “insan olmanın doğası”nı göz önünde bulundurma halinin müdürleri onlara karşı toleranslı olmaya sevk ettiğini gösteriyor. Katılımcı bir müdürün ifade ettiği, öğretmenin derse geç kalmasının bir alışkanlığa dönüşmediği sürece “doğal” karşılanması, durumu bir disiplin sorunu olarak algılayıp öğretmeni suçlamaya odaklanmak yerine, dersin boş geçmemesi için “ne yapılabileceğine” odaklanarak durumu “idare etme” tercihi

onarıcı yaklaşım dediğimiz bu perspektifin bir yansıması olarak yorumlanabilir. Müdürlerin “sıkıntı” oluşturan durumlarda öğretmenlere “nasıl yardımcı olabilirim?” üslubunda yaklaşması, uyarıları birebir, teşekkürleri ise diğer öğretmenler önünde ifade etme tercihi, muhataplarda “müdür bey bizi anlıyor” hissiyatı oluşturma çabası gibi gündem ve deneyimlerle ortaya çıkan hassasiyet alanları da bu *yapıcı-onarıcı* çabalara dâhildir. Yine aynı duyarlılığın bir uzantısı olarak, müdürlerin muhatabı rencide etmeme, istenmeyen durumlarla karşılaşınca “keşke”lere saplanmak yerine çözüme odaklanma vurguları dikkat çeker. İfade edilen duyarlılıkların; “müdür yanına öfkeyle gelenin teşekkürle ayrılması, yanlış yapanın pişmanlık duyması, isteği yerine gelmeyen ‘böyle de olur’ diyebilmesi” gibi örneklerde görüldüğü gibi, olumlu bir *iklim* halinde okula sirayet ettiği görülür.

“...biz insanız. Her insan gibi bir öğretmen de hastalanabilir. Biz bazen randevularımıza geç kalabiliyoruz. Öğretmen de elinde olmayan nedenle geç kalabilir dersine. Öğretmen arkadaşın motivasyonunu -alışkanlık haline getirmemek kaydıyla- kırmamak için, öğretmen geç kaldığında dersine giriyorum. Öğretmen haber ettiğinde, ‘on beş dakika geç kalabilirim’ dediğinde dersine giriyorum. Geldikten sonra da o devam ediyor. Böyle olduğun zaman, böyle ilişkiler yakaladığın zaman başarı kendiliğinden geliyor, motivasyon kendiliğinden geliyor...”Mersin1

“...hiçbir personelimi yanlış yaptığı davranış ya da işten dolayı kötü söz ile rencide etmemişimdir. Yanlıştır, yanlış yapmıştır ve ‘onu düzeltmek için ne yapabiliriz?’, ona bakarız. Ben biraz realist bir insan olduğum için keşkelelere pek itibar etmem. Bir şey olmuşsa olmuştur. Ondan sonrasına bakarım. Hani derler ya, ‘olan olmuştur, geriye dönüp o yaşanan olayı engellemeye olanak yoktur’, artık bunun çözümüne bakarım...” Tekirdağ5

“...uyarılması gerekiyorsa bir arkadaş, çağırırım mutlaka odama (...) ‘hocam şöyle bir sıkıntı var sizinle ilgili, size nasıl yardımcı olmamı istersiniz?’ diye konuya girerim, zaten düzelir. Ama teşekkürü de insanların içinde ederim. Uyarmayı yalnız başımıza yaparız. Şöyle düşünüyorlar: ‘Demek ki müdür bey bizleri anlıyor ve rencide değil de onore ediyor’...”Kastamonu2

İstişare

İstişare gündemi müdürler için “muhataplara değer verme, hizmetli dâhil herkesin fikrini sorma” gibi saiklerle gerçekleşmesi yönüyle *sempatik zemin* üzerinde gerçekleşen *insani ilişki* özelliği taşır. Katılımcı müdürlerin paylaşımları, yönetim süreçlerinde *fikir alışverişinde bulunmanın* sadece karar verme süreçlerindeki işlevi hatırına değil, muhataplara değerli olduklarını hissettirme ve onları motive etme gibi işlevleri bakımından da değerlendirildiğini gösteriyor. Bir müdürün, *istişare* çemberini geniş tutmanın ve “hizmetli de olsa” bütün muhataplara fikir danışmanın “herkesin işini sahiplenmesi ve can-ı gönülden yapması” bakımından önemini vurgulaması bu duruma işaret eder. Müdürlerin aynı “işlevselliği” güçlendirmek ve sürekli kılmak adına, emir cümlesi kullanmak yerine “şunu şöyle

yapsak nasıl olur?” üslubunu tercih etme, zümre toplantılarını ve benzer fırsatları değerlendirerek öğretmenlerle birlikte çalışma gibi stratejiler izledikleri görülür. Kuşkusuz fikir ve görüş alışverişinin “olumlu iklim inşa etme” diyebileceğimiz bu amaçlara ulaşma noktasındaki işlevselliği “karar verme” süreçlerindeki işlevselliğinden soyutlanamaz. Müdürler “akıl danışarak” hem yönetim ve karar verme süreçlerinde yeni fikirlerle birlikte önlerindeki seçenek yelpazesini genişletmiş, “göremedikleri” seçenekleri bu sayede değerlendirmiş, hem de muhataplarını “işin içine katma” amacına ulaşmış olmaktadır.

“...ben herkesle, hizmetlisinden öğretmenine ve öğrencilere kadar, mümkün olduğu kadar odama davet ederim, çay kahve içer ve fikir alışverişi yaparız. El elden üstündür, benim aklıma gelmeyen bir şey belki arkadaşımın aklına gelir; bilinmez ki...”Tekirdağ5

“...bir karar alacağımız zaman ben onlara mutlaka danışırım. Okuldaki tüm personele bir iş yaptıracağım zaman emir cümlesini hiç kullanmıyorum. “Şunu şöyle yapsak acaba nasıl olur?” gibi direktiflerle işi çözmeye yoluna gidiyorum. Onların da düşüncelerine saygı duyduğumu hissettiriyorum ve çoğu iş kendiliğinden geliyor...”Kastamonu5

“...ortak karar almak ve bu şekilde alınan kararların ne kadar isabetli olduğunu gördüm. Veya siz o çemberi ne kadar geniş tutarsanız, o kadar verim alırsınız. Yani okulunuzda bulunan insanlara değer vererseniz, bu hizmetli de olabilir, motive ederseniz, yapacakları işleri canı gönülden yapabilirler...” Burdur1

“...öğretmenlerimizle zümreler bazında bir araya geliyoruz. Onları dinliyorum ve onlarla çalışmalarımız oluyor. Mümkün olduğunca onların fikirlerini dinliyorum... Balıkesir5

Politik Zemin

İnsani ilişkilerin sempatik zemini üzerine yukarıda betimlenen bulgulardan sonra, müdürlerin “işlerin yürümesi” için izledikleri stratejilerin ağırlık kazandığı, “okulu yönetme” kaygısının ön planda olduğu pratiklerin zemini olarak bir politik zeminden bahsedilebilir. Katılımcı müdürler için insani ilişkilerin bu bağlamda bir taraftan öğretmenler ve diğer muhataplar nezdinde akredite olma, diğer taraftan otoriteyi temsil etmek - formel sınırlılıkları aşmak arasında bir rol dengesi gözetme, okul-dışı toplumsallık rollerinde statüden kaynaklı rolleri transfer ya da kamufle etme, okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama gibi anlamlara geldiği görülmüştür.

Akreditasyon

Okulda “işlerin yürümesi” için müdürler her şeyden önce muhatapları nezdinde kabul görme ihtiyacı içindedir. Öğretmenlerin müdür hakkında “oturduğu yerden bize emrediyor, ihtiyaçlarımızla ilgilenmiyor” şeklinde düşünmesi müdürler için bir risk alanı oluşturmaktadır. Katılımcı bir müdür, öğretmenler içinde

kendisine yönelen yaygın bir hoşnutsuzluk hissetmesi halinde idarecilik görevini bırakacağını ifade etmiştir. Bu ifade, öğretmenler ve diğer muhataplar nezdinde *kabul görmeyi* idareciliği sürdürme hakkına sahip olmanın asgarî şartı görmenin bir işareti olarak yorumlanabilir. Bir diğer katılımcı müdürün, öğretmen-müdür ilişkisini “iki farklı taraf” olarak kurmadığına ve öğretmenlere “aynı tarafın mensupları” olduklarını sürekli hatırlattığına ilişkin ifadeleri de aynı *kabul görme* çabasına işaret eder.

“...yani şuraya girdiğimde ben, diyelim ki 35 kişiyiz şu an, 17 tanesinin veya 15 tanesinin yüzünün ekşidiğini hissedeyim, bırakırım bu işi, yani durmam burada, geçerim sınıfa. Yani demek ki bu işi becerememeye başlamışım. İnsanlar arasındaki iletişimi, organizeyi sağlayamamışım, arkadaşların eğer sana cephe almaya başladıysa bir şeyi de yok burada durmanın...” Burdur3

“...sanki okul idaresi olayın bir tarafı, öğretmenler bir tarafı gibi pozisyon var. Hâlbuki biz her fırsatta mesai arkadaşlarımıza hepimizin aynı tarafın mensupları olduğumuzu anlatıyoruz, ama bu bir türlü aşılamayan bir sıkıntı benim gördüğüm kadarıyla...” İstanbul1

“...sizi destekleyecek olan insanlar o arkadaşlar. Siz velilerle, çok affederseniz papaz olursanız, kavga ederseniz, öğretmenle kavga ederseniz, yanınızdaki hizmetliyle memurla sürekli kavga ederseniz bu işler yürümez. Çünkü onlar eliyle yapıyor...” Balıkesir4

Rol dengesi

Araştırma verileri, okul müdürlerinin öğretmenlerle diyaloglarında meslektaşlık rolleri ile müdürlük rolü arasında bir denge kurmaya çalıştıklarını gösteriyor. “Görevlerin ciddiyetle yerine getirilmesi” ihtiyacının müdürleri ilişkileri bir *denge* üzerinde yürütmeye zorladığı anlaşılıyor. Katılımcı müdürlerin öğretmenlerle diyaloglarda “mesafeyi korumak, orta yolu bulmak, belli bir sınır koymak” gerektiği yönündeki hatırlatmaları bu anlamda dikkat çekicidir. Müdürler, mesafenin tamamen ortadan kalkması halinde “işlerin aksayabileceği” görüşündedir. “Herkesin bir halkası olduğu zincirin başı” olduklarını, “takım halinde yürüyen çalışmalarını yönetme sorumluluğunu” taşıdıklarını düşünen müdürler için, “mesafe” araya engeller koyma pratiği olmaktan çıkmakta, iş düzenini korumanın güvencesi haline gelmektedir. Bu veriler ışığında, okul müdürleri için *insani ilişkiler*, mesleki rollerle kişisel diyalogların ayırında olmak, muhataplarla dengeli bir iletişim içinde olmak, yakınlık göstermekle birlikte mesafeyi korumayı bilmek, anın gereklerini yerine getirmek gibi anlamlara gelebilmektedir.

“...ben hep şunu söylüyorum kendi müdür yardımcısı arkadaşlarıma da: Tabii ki samimi olmaya, iletişimin iyi olmasına hiçbir şey engel değil; ama mutlaka bir mesafe olması taraftarıyım her zaman. Yani tamamen mesafesizlik kesinlikle uygun gördüğümüz bir şey değil. Ama bu mesafe demek de, işte az önce bahsettik, araya bazı engeller koymaktan ziyade saygı çerçevesinde, herkesin görevini yaptığı işin farkında olarak yapması ...” Maraş3

“...aradaki, mesafeyi ayarlamak önemli Ne çok fazla samimi olmak gerekiyor, ne de fazla resmi olmak gerekiyor. Burada bir takım halinde çalıştığımızın bilincinde olsunlar yeter. Yani herkesin zincirin bir halkası gibi bir görevinin olduğunu bilmesi gerekiyor...” Tekirdağ1

“...okul içinde herhangi bir despotik ilişki yansıtmadan, tamamen insani ve seviyeli bir şekilde okuldaki iletişimimiz devam ediyor. Bir mesafe koyuyoruz ama çok fazla mesafeyi kapatmadan da işlerimizi yürütmeye çalışıyoruz...”Kastamonu1

Şimdi rol dengesi anlam alanının formun aşılması ve otorite temsili olarak ifade ettiğimiz iki nokta arasındaki salınımlarını irdeleyelim.

Formun aşılması

Okul müdürleri görüşmelerde sayısız kez okulun sadece yönetmelik ve mevzuatlarla yönetilemeyeceğini, aksine durumun gereklerini ve muhatabın ihtiyaçlarını gözetmenin müdürlük icrasının “başladığı yer” olduğunu vurgulamıştır. Müdürler, karşılaşılan durumların sadece “kara kaplı defter”e bakılarak çözülmesi yanılmasıyla hareket etmenin, kaçınılmaz olarak “tıkanıp kalmak” anlamına geleceği görüşündedir. *Kolaylaştırıcı okul yapısı ve yaratıcı itaatsizlikle benzerlikler taşıyan formu aşma*, “mevzuatı uygularken iş barışı sağlamak, inisiyatif almak, farklı talepleri idare etmek, imkanları her şeyden önce öğrenciler için esnetmek, sorunları üst mercilere taşımadan okul içinde çözmek” gibi görüşlere sahiptir. Bir müdürün, mevzuat gereği öğretmenden savunma istemeyi gerektiren durumdan bahsederken, “öğretmenlerin kafasını bozarak derse yollarsan verim alamazsın” ifadesi, *formu aşmanın* müdür açısından öğrenciyi gözetmenin kaçınılmaz gereği olduğunu gösterir. Müdürler, salt formel iletişimin mevzuatın uygulanmasını da zorlaştırdığı, mevzuat hükümleri uyarınca bir görevin tebliğ edildiği öğretmenin dahi, bu görevi koşullu olarak “üzerine alındığı” görüşündedir. Yönetim süreçlerinin bu özelliklerini dikkate alan müdürler, okul yönetmenin, yargılamaya meyilli olmayan, sorunları geniş yelpazede değerlendiren, karşılaşılan problemleri derinleştirmeye değil, çözmeye odaklanan, mevzuat gereği tevdi edilen görevleri muhataba izah ederek ileten ve nihayet öğretmenlerin gönlüne “dokunabilen” bir perspektif sayesinde mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir.

“...sadece yönetmeliklerle okul yönetilmez, mevzuata göre, kanuna göre. Okul müdürlüğü bu demek değildir (...) Şimdi ben merdiven başında durup, geç kalan bir öğretmene ceza verip savunma istesem, (...) bu öğretmen bir on gün düşünecek “buna ne yazsam da ceza almasam?” Diyelim ki yazdı, ben de bir on gün “ne ceza versen?” diye düşüneceğim. Sonra onun sonucunu beklemek için bir on gün daha süre kaybedeceğiz. Ve öğretmen bunun sıkıntısını sınıf ortamında düşünecek. Şimdi bir öğretmenin kafasını bozarak derse yollarsanız, o öğretmenden verim alamazsınız. Ha bir sorun varsa oturursunuz, karşılıklı istişare edersiniz, bu sorunu çözersiniz (...) Yumuşak bir iklimle, bu okullar böyle yönetilir...”Balıkesir4

“...sürekli buradaki problemleri Milli Eğitim’e taşıyarak işler yürümez. Problemi kendi yerinde, kendin çözeceksin. Müdürlük budur yani. Ben buranın müdürüysem bana ne diye bu görevi verdiler? Problem yapma, yaptırma, varsa da çöz. Bu anlamda ben buraya geldim. Ben öyle düşünüyorum.”Balıkesir4

“...yani bir okul müdürüyseniz sizin bağlı olduğunuz kanunlar, yönetmelikler var. Onlara uygun olarak okulu yönetiyorsunuz ama “ben bütün yaptıklarım da o yönetmelikte ne varsa onu uygulayacağım” dersiniz, orda tıkanır kalırsın yani. Okul müdürü olarak görev yaparken birtakım inisiyatifler almak zorundasınız...”Bartın1

“...o bağı kuramadığınız zaman resmi yazı bile çıkartsanız yapmıyor adam. Yapmaz, ben yapmazdım yani. Bu işin temelinde de iletişim yattıyor. Bunu sağlayabilirsek ben birçok şeyi değiştirebileceğimize inanıyorum...” Mersin4

“...bir topluluğu, farklı kesimlerden gelen insanların barındığı bir çatı altında farklı talepleri, farklı istekleri olan insanları idare etmek zorundasınız. Hem mevzuatı uygulayacaksınız, mevzuatı uygularken de iş barışını sağlamak çok önemlidir. İnsanları kırmadan, iş verimini arttırmak için, gerçekten üstün bir başarı gerekir. Burada benim demek istediğim; liderlik de burada devreye giriyor. Yani yoksa açıp mevzuata baktığımızda, ‘işte mevzuat şunu diyor’ deyip noktayı koyup, nihayetinde (...) insanların hayalleri var, istekleri var, yaşantısı var, sıkıntısı var...”Tunceli1

“...siz yani bir yönetmelik ya da kanunların tamamını uygulayacağım dersiniz orada idarecilik yapamazsınız. Kimseye bir zarar vermeden, çocuklar, özellikle onlar için, bir esneme payı olması lazım...”Konya1

Otorite temsili

Okul müdürleri görüşmelerde mevzuat ve yönetmelik bağlamında *formu aşındırıcı* tavırlardan bahsederken, karar süreçlerinde son sözü söyleyecek merci olarak bir *otorite* ihtiyacını da dile getirmişlerdir. Okul müdürleri, yaygın “yetkiyi dağıtma” yönündeki söylem ve telkinlere karşın, yetkinin bir kişiye mahsus kılınmaması durumunda karar süreçlerinin çıkmaza girdiği, öğretmenlerin de bu durumdan rahatsız olduğu görüşündedir. Bu saptamaları mümkün hale getiren aşağıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, okul müdürü için *insani ilişkiler*, yönetim süreçlerinde *otorite* ihtiyacının farkında olmak, iletişimin hiyerarşik uzamını işlerin düzgün yürümesi için hissettirmek, nihai kararı vermek gibi anlamlara gelmektedir.

“...hep ‘arkadaşlar kararları beraber alalım’ (...) çağdaş teknikleri kullan kullan, ama bazen öğretmen idarecinin şey yüzünü de görmek istiyor. O emreden, ‘bu konudaki son sözü söyleyecek kişi benim, ben ne diyorsam o olacak’ şeklinde konuşmasını da bekliyor (...) Bir toplantı yapacaksınız, toplantıyı öğleden önce yapsanız öğlenci öğretmenler fazladan okula gelmiş olacak, öğleden sonra yapsanız sabahçı öğretmenler dersten sonra bir saat

beklemiş olacak veya iki saat beklemiş olacak. Toplantının süresi ne kadar olur bilmiyorum. Şimdi bu durumda öğretmen 'hadi arkadaşlar siz karar verin' dediğinizde, sabahçılar toplantıyı ne zaman ister? Sabah ister. Öğlenciler de, öğlen ister. Kendileri dersten bir saat önce çıkacaklar, o toplantı yapılacak, beraber gidecekler. Orada bıraktığınızda bu tartışma oluyor. Ama "ben bunu dedim" dediğinizde, hiç tartışma falan olmuyor..."Ankara1

"...bazen eleştiriler de geliyor, "sizin yüzünüz çok yumuşak" gibi. Aynı olay başka başka yerlere çekilebiliyor..."Erzurum4

"...kurumlarda asıl olan resmi prensiplerdir, ilkelerdir. Bunlar da yasalarda ve yönetmeliklerde belirlenmiştir. Herkesin görevini resmen tebliğ edersiniz, kendisine bildirirsiniz..."Mersin3

Son katılımcı ifadesinde de görüldüğü gibi, *otorite temsili* her zaman karar alma süreçlerini kolaylaştırmak için kullanılan bir araç olarak kalmaz, yer yer *formu tahkim* eden bir karaktere de bürünebilir.

"Şöhret" Yükünü Taşımak

Araştırma verileri ışığında -küçük yerleşim birimlerinde daha yoğun olmak üzere- toplumsal tanınırlık halinin okul müdürleri için hem fırsata, hem de soruna dönüşebildiği gözlemlenilmektedir. Müdürlerin okul dışında tanıdıkları -ya da tanımadıkları- muhataplarla diyaloglarını anlatırken kullandıkları ifadeler, bu diyalogları iki boyut üzerinden anlamlandırma imkânı verir. Buna göre müdürler yaptıkları işin kendilerine sağladığı statüyü sosyal hayatlarına *transfer* edebildikleri gibi, diyaloglarda bir güç-ilişkisi oluşturma potansiyeli taşıyan bu konumlarını *kamufla etmeyi* de tercih edebilmektedirler.

Statü transferi

Okul müdürleri, okul çevresinde tanınma halinin; idareci olmanın ağırlığını taşımak, toplum içinde hal ve hareketlere dikkat etmek, söz ve eylemleri içinde bulunulan duruma uygun hale getirmek, özel hayatta da bürokratik tavrı sürdürmeye dikkat etmek gibi boyutlarından bahsetmektedir. Bir müdür bu yerel şöhret durumunu *"Demirel gibi davranmaktır, herkesle selamlaşmak"* şeklinde ifade etmiştir.

"...bir meslektaşımın sokakta yürürken bana 'ya senin Demirel gibi elin hiç aşağıya inmiyor' demişti. 'Sürekli birileri selam veriyor' şeklinde. Aslında bizler sosyal insanlarız. Öğrencilerin bir şekilde akrabaları bizleri tanıyor. Sokakta rahat davranamıyoruz, biraz ölçülü davranmamız gerekiyor..."Tekirdağ4

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, *şöhret yükü* müdürler için otokontrol külfetini de beraberinde getirmektedir. Sokakta rahat davranamama, "kuralları" ihlal edememe, ciddi ve mesafeli olma, gönlünce espri yapamama, giyim, konuşma ve tavırlara dikkat etme gibi "hareket kısıtlılıkları" bu külfetin görünümlerindenidir. Okul müdürleri, taşıdıklarını düşündükleri temsil, örneklik ve sorumluluk yüküyle kendilerini "dört dörtlük olma" ihtiyacı içinde hissetmektedir.

“...okulumu da temsil ediyorum ben. ‘Mimar Sinan’ın işte yöneticisi’. Bu bizim için önemli bir görevdir. Ben giyinişime de, kılık-kıyafetime de, sakaltma, saçıma da dikkat etmek zorundayım. Niye? Ben bir örneğim, örnek bir profilim...”Aksaray4

“...eşimle birlikte yürürken bazen koluma giriyor, bilmem ne yapıyor. ‘Çok laubali olma, ben okul müdürüyüm’ diyorum. ‘Ben de senin karınım’ diyor yani. ‘Bak burası Bucak’ diyorum ‘olmaz’. Yani illaki bir kısıtlamaya gitmek zorundasınız...”Burdur5

“...kendi normal hayatınızda çok güleç, samimisiniz. Ama müdür olduğunuzda daha ciddi, daha böyle mesafeli. Bazı kurallarınız var, o kurallarınızı ihmal etmemeniz gerekiyor. Özel hayatınızda iki espri yapardınız, daha böyle dolambaçlı konuşurdunuz, daha farklı, ama müdür olunca bunu yapamıyorsunuz...”Tunceli6

“...burası küçük bir yer. Şuradan merkeze gittiğin zaman illa ki bir tanıdık rast geliyor. Veli gibi, öğretmen gibi, tabi bu hayatını etkiliyor. Ve tavrınla örnek olmalısn. Belki İstanbul’da senin ne olduğunu kimse fark etmez ama burada böyle bir şansın yok. Kimi noktada yürüyüşün bile etkili olacak, “müdürüm geçiyor” diyecek öğrenciler mesela. Dört dörtlük olacaksın giyimle mesela. Olumlu yönü de var, çevren çok geniş oluyor. Olumsuz yönü ise mesela herkesin yaptığı işi sen yapamazsın bir kere. Ama bu güzel mi? Güzel. Tanınmak da güzel. Bu herkes tarafından tanınmak. İşte ‘müdürüm geldi, hoş geldi’ gibi. Bu yönüyle baktığın zaman memnun ediyorsun.”Bartın2

Müdürler bir yandan toplum içinde makam temsili üzerinden tanımlanırlar, toplumun temsil beklentilerine muhatap olurken, teveccüh ve saygı görmek, sosyal çevreyi genişletmek, statü kaynaklı avantajlardan faydalanmak gibi anlamlar da insani ilişkilerin şöhret yükünü taşıma boyutunda içkindir.

“...sizi tanıyan esnaf ve halk farklı bir kategoride bulunabiliyor, saygı noktasında, bunu bizden eksik etmiyorlar sağ olsunlar. Artık size kimse ‘hocam’ değil de ‘müdürüm’ diyorlar...”Mardin2

“...artıları da var dışarı çıktığınızda. Hem öğrenci velileri, hem de öğretmenler dışarıda karşılaştığınızda size bir saygı duyuyorlar. Dışarıdaki yaşam tarzınızda farklılık oluyor. Herkes tanıyor bizi ister istemez...”Balıkesir3

“...Bartın’da çarşıya çıktığımda 100 kişiden 90’ı selam veriyor. Yani bir vergi dairesine gittiğinizde (...) ‘hoş geldin’ diyorlar. Hiç fark etmiyorsunuz bile, yardımcı oluyorlar. Güzel işler yaptıysanız farkına varıyorlar...”Bartın3

Statü kamuflesi

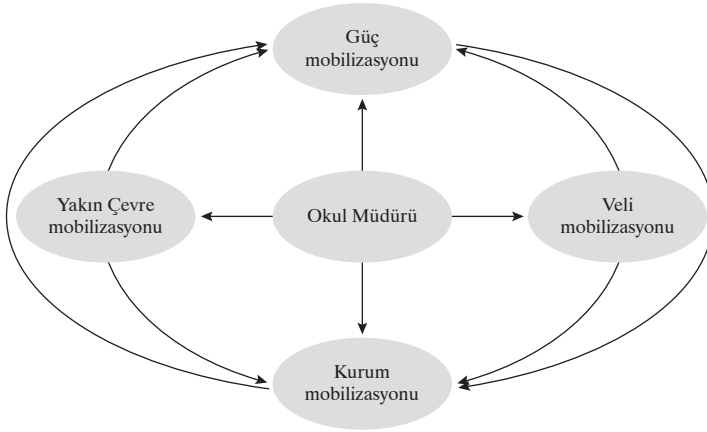
Statü kamuflesi, müdürlerin okul dışındaki muhataplarla aralarında güç ilişkisine dayalı iletişim engellerini ortadan kaldırmaya yönelik çabalarını ifade eder. “Vatandaş gibi yaşama” vurgusunda, “sıradan vatandaş olarak görünme” tercihi olduğu gibi. Bu bir tür “statüden kaynaklı olası bariyer” ihtimalini bertaraf etme, mevcut bariyerleri yıkmaya stratejisi olarak yorumlanabilir.

“...ben çıktktan sonra okuldan müdürlüğü unuturum. Futbol oynarım, çay içerim çay bahçelerinde, 12 yıl profesyonel futbol oynadığım için halı sahada haftada bir öğrenciler ve öğretmenlerle oynuyoruz (...) rutin bir vatandaş gibi yaşamak hoşuma gidiyor...”Van4

“...bana derlerdi ki; ‘sen işte çok kişi ile muhatap oluyorsun, kendini biraz daha ağırdan sat’ diye. Benim karakterim bunlara uygun olmadığı için, normal, sıradan bir vatandaş olarak görmeye çalışıyorum kendimi (...) ben kendimde farklı bir kişi varmış gibi görmüyorum. Ama karşımdaki kişinin bunu böyle gördüğünü biliyorum ve hissediyorum...”Balıkesir1

Okulun Finansal İhtiyaçlarını Karşılama Sorumluluğunu Taşımak

Okul müdürlüğü görev tanımında okula doğrudan finansman sağlamaya ilişkin bir yükümlülük bulunmamasına rağmen, pratik durum müdürleri okulun maddi ihtiyaçlarını karşılamak gibi bir beklentiyi göğüslemek durumunda bırakmaktadır. Görüşülen müdürler, okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları oluşturmak için *insani ilişkiler* aracılığıyla belli muhataplara mobilite kazandırma yönündeki çabalarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu bölümünde bu meseleye eğilecek, okul müdürlerinin *insani ilişkiler* aracılığıyla okulun finansal ihtiyaçlarını giderme süreci ve stratejilerini keşfetmeye çalışacağız.



Şekil 1. Okul müdürlerinin okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama stratejileri yakın çevre mobilizasyonu

Öncelikle aile ve arkadaş çevresi, müdürlerin okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama sürecinde en kolay ulaşılabildikleri, bu sebeple sıklıkla tercih ettikleri bir “kaynak” görünümü vermektedir. Müdürlerin taşıdıkları “şöhret” yükünün meyvesi olan “sosyal sermaye”den faydalanmak da bir ihtiyaç karşılama stratejisi olarak ortaya çıkabilmektedir. Çeşitli meslek erbabı ve “hayırseverler” içinden yakın diyalog halinde olunan kişi ve gruplar hep birlikte “hızlı mobilite kazandırılabilirler” grubuna dâhildir. Bu bağlamda okul müdürü için insani ilişkiler, bireysel kredileri okulun ihtiyaçları için kullanmak, aile ve arkadaş çevresini, ya-

kın diyalog halinde olunan hayırseverleri okul yararına harekete geçirmek gibi anlamlara gelmektedir.

“...mesela (...) gördüğünüz şu perdelerin tamamını babam yaptırdı (...) Şu an oturmuş olduğumuz koltuklarımız, benim abim, öz abim tarafından alındı. Bunun yanında görmüş olduğunuz, kullandığım laptop, evimden getirdim, yazıcı da aynı şekilde. Şu görmüş olduğunuz telefon benim çocukluğumun telefonu. 40 yıl öncesinin telefonudur. Evden getirdim, kullanıyorum. İşte karşıda gördüğünüz fotoğraf, fotoğrafçı bir arkadaşımızın hediyesi. Her gelenden bir şey mutlaka okulumuza alıyoruz. İlk geldiğimde işte okula ‘hayırlı olsun’a gelmek isteyen arkadaşlarım okulun adresini soruyorlardı. Biz orada adresi verirken; ‘aman arkadaşlar, sakın arkadaşım, çiçektir, çikolatadır, kolonyadır ve benzeri bir şeyler almayın. Siz gelin, biz size alacak bir şey buluruz’ diyorduk. Tabi sağ olsun gelen arkadaşlara masa aldırıyorduk, sıra aldırıyorduk. Bir arkadaşımıza elektrik tesisatlarını yaptırdık, şu an oturduğumuz odanın ve okulun başka yerlerinin. Başka bir arkadaşımıza mobilyaları yaptırdık (...) Her gelen arkadaşımızdan, eşimizden, dostumuzdan okulumuza bir şeyler mutlaka bırakıyoruz, yaptırıyoruz kalıcı bir şeyler...”İstanbul10

“...çıkıp gezerek hatırını saydığımız ağabeylerimizden, ‘şöyle bir oluşum içerisindeyiz, şöyle bir etkinliğimiz var, siz de bu oluşumun içerisine girip bize destek olmak ister misiniz?’ şeklinde. Bu az önce dediğim miktarı toplarken destek aldık...”Kars3

“...bazı iletişimlerimizden, bazı çalışmalarımızdan kaynaklı olarak arkadaş çevrem var ve finans oluşturmak hususunda onlardan yardım alıyorum. Mühendis arkadaşlarım, inşaat ile uğraşan arkadaşlarım var...”Muğla2

Güç mobilizasyonu

Katılımcı okul müdürleri, okulun finansal ihtiyaçlarını karşılamak için yakın çevreleri dışında iş adamları ve ticari şirketlerle irtibata geçtiklerini; okulun ve içinde yerleşik olduğu toplumsallığın koşullarına göre doktorlar, imamlar, muhtarlar, okul aile birliği başkanları gibi toplum içinde nüfuz sahibi odaklarla ortak hareket etmenin avantajlarını değerlendirdiklerini vurgulamışlardır. Bahsi geçen nüfuz sahipleri, ekonomik güç sahibi kişi ve kurumların harekete geçirilmesi için bir sevk edici güce dönüşme anlamında da stratejik bir rol üstlenmektedir. Müdürler, güç odaklarıyla diyalogda “ilişkiyi başlatan” olmanın, gereği halinde kapı kapı dolaşmanın, ikna kabiliyetini kullanmanın önemini vurgulamıştır.

“...okul aile birliği başkanımızla, köyümüzün veya mahallemizin ileri gelenlerinin yanına gittik. Onlara eksiklerimizi anlattık. Gerçekten dillendirebildiğimiz zaman, mesela okul sağlık ocağımızdaki doktor beyle, köyümüzün camisinin imamıyla ortak hareket ettiğimde daha başarılı olduğumu gördüm (...) devletten bize hiç para gelmeden 12 bin liralık bir iş yaptık şu an. Köy okulu için 12 bin lira çok iyi para (...) onların (hayırseverlerin) desteğiyle okula yeni bir çeşme kazandırdık. Okulumuzun iki kapısını yeniledik.

Okulumuza kilit parke yaptırdılar. Okulumuz toprak, çamur içerisindeydi. Hayırseverlerimizin sayesinde. Okulumuzun damı akıyordu, yeni yapılmış olmasına rağmen, onu yaptırdık. Bunları okulun bütçesinden bir lira çıkmadan hayırseverlere yaptırdık. Okulumuzda bir hayırsevere iki klima aldırдық. Şu an iki sınıfımızda yok, tüm sınıflarımızda klima var. Hedefimiz okul açılana kadar, diğer iki sınıfı da klimalandırmak..."Adana5

*"...çeşitli kermesler düzenleyip, okulumuza yapacağımız çeşitli tadilatlar için belli kişilerden yardım talep ediyoruz. Bu yardımları da örneğin, [...] diye bir traktör şirketinden yardım talebinde bulunduk, bir otomotiv şirketinden yardım istedik. Bu çalışmalarımız devam ediyor."*Konya2

*"...ben mesela kaynak oluşturmak adına birçok şirketi gezdim (...) aşağıdaki kamelyayı bir hayırsevere yaptırdım ben, ikili ilişkilerle, (...) bey diye birisi yaptı..."*Mersin5

Güç mobilizasyonunun bir safhası da, destek alınan kişi ve kurumların süreç sonunda onore edilmesidir.

*"...okuldaki başarılı öğrencilere, mezunlara burs verdirdik (...) bir gazete yazısı bastırdık 'teşekkürlerimizi arz ederiz' diye, bir sayfa ayırdık. (...) 'Önce Eğitim' diye gazete bastık, bize burs ve yardımlarda bulunanları onore ettik..."*Gaziantep5

Kurum mobilizasyonu

Okul müdürleri, okulun finansal ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçirilen bir diğer muhatap olarak bürokratik kurumlara, üniversitelere, belediyelere, vakıf ve derneklere işaret etmiştir. *Yakın çevre ve nüfuz sahiplerinin aracılığına başvurarak kurumsal güçün harekete geçirilmesi de, kurum mobilizasyonu süreçlerinde elverişli bir girişim biçimine dönüşebilmektedir.* İnsani ilişkilerin okul müdürü için okul ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla *kurumlara mobilite kazandırmak* anlamına geldiğine işaret eden bazı beyanlar şu şekildedir:

*"...okula gittiğimde yaptığım ilk iş kütüphaneye el atmak oldu (...) arkadaşlarımla görüştüm, kendilerine büyük bir alan gösterdim. Dediler ki "biz şurayı istiyoruz" dediler, raf ve sandalye istediler. Orman Müdürlüğü'ne gittik ve her halde biraz da ikna sanatı gerekiyor. Yaklaşık bir yarım saat, kırk beş dakika konuştuk. Sağ olsun, mühendisini gönderip keşif yaptırdı ve kütüphanemizi rafından masasına ve sandalyesine kadar donattı mesela. Kaynağı bu şekilde çözdük. Üniversitelerle görüştük kitap noktasında, halen de görüşmelerimiz devam ediyor..."*Balıkesir5

*"...İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne gittik. Gittik oraya. İl Müdür Yardımcısı'nın yanına. Dedik 'böyle böyle bir projemiz var, ama bizim bir şekilde bir şey göstermemiz lazım, ilk adımı sizin atmanız lazım.' Anlattık. Fazla uzatmayayım.'Tamam, 30 tane sırayı ben vereyim' dedi..."*Adana1

"...ben geçen sene Haziran'da Haydarpaşa'da görevdeyken yaklaşık böyle bir trilyonluk iş yaptırdım. Bir trilyonun sadece yüz bin lirası okul aile bir-

liğinin kendi kaynağıydı. Geri kalanının hepsi başışçılardı. Kimdi bunlar? Büyükşehir de vardı içerisinde, vakıflar vardı, dernekler vardı. Ama şöyle söyleyeyim: Kişisel. Sadece ve sadece kendi kredimi harcadım (...) O bahçe ne haldeydi! Belediye'ye gittik geldik, ikna ettik..."İstanbul9

Veli mobilizasyonu

Müdürlerin insani ilişki-finansal süreçler kesişiminde anlattıkları, velilerin okulun finansal ihtiyaçlarının karşılanmasında hem bir muhatap, hem de diğer muhataplarla diyaloga geçmede aracı görevi gördüğüne işaret ediyor. Müdürler, okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama stratejilerini anlatırken, velileri iyi tanımak, veli potansiyelini okul ihtiyaçlarını gidermek için harekete geçirmek, bu yönde fırsatları değerlendirmek, zengin velilerin desteğini kazanmak, kurum ve diğer muhataplara mobilite kazandırma süreçlerinde velilerin aracılığına başvurmak gibi insani ilişki odaklı süreçlerden bahsetmişlerdir. Nihayetinde veliler okul müdürünün anlam dünyasında, ihtiyaçların karşılanmasında hem bilfiil destekçi, hem de kolaylaştırıcı rolleriyle gündemdedir.

"...bir müdür olarak veliyi çok iyi tanıyacaksın. Bir velin vardır belediyede çalışıyordu. Bir veli vardı, Kültür Müdürlüğü'nde çalışıyordu. Ve bu velilerle her zaman sıcak ilişkiler içinde olmamız gereklidir. Ayriyeten oraların müdürleri var, onlarla da işbirliği içinde olunur. Onların tüm faaliyetlerine katılmaya çalışırız. Onları onore ederiz, gideriz ziyaretlerine..." Bartın2

"...mesela 3. katta satranç oynayacak öğrenciler için masalar, sandalyeler, koltukların yapılması bir hayırsever velimize aittir. Bunun gibi çok örnekler sıralayabiliriz. Mesela, vatandaşın mesleğiyle ilgili. Mesela pimapenci velimiz vardı. Mesela okulun pimapenle ilgili sıkıntılarını onunla giderdik, ücretsiz olarak..." İstanbul12

Okul müdürlerinin okulun finansal ihtiyaçlarını karşılamada mobilite kazandırma hikâyelerini *insani ilişki* düzleminde anlattıkları yukarıdaki *dört odakla* kişisel diyaloglarının, hem pratikte, hem de müdürlerin iç dünyasında gerilimli bir deneyime dönüşebildiği anlaşılıyor. Deneyimler göz önünde bulundurulduğunda, müdürün anlam dünyasında bir taraftan toplumsallık ilişkilerine transfer edilen bir statü, ancak diğer taraftan "maddi talepte bulunmak" gibi bu statüyle örtüşmeyen bir ikinci ilişki zemini kaçınılmaz olarak iç ve dış gerilimi tetiklerken, bu durumun itibar kaybına yol açan bir zorluk haline gelebildiği görülüyor. Müdürler, insani ilişkilerde talep eden taraf olmanın, itibar kaybı yaşamak, tepkileri göğüslemek, önyargılarla boğuşmak, taleple gidilen siyasi makamların tepki ve ithamlarına maruz kalmak, üst yöneticilere şikâyet edilme riskini göğüslemek ve benzeri riskleri göze almakla eşdeğer olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan üst yöneticilerin, "okulun ihtiyaçlarını müdürün karşılaması, ama bunu yaparken makamın itibarını koruması" gibi ikircikli beklentisi ile diğer muhatapların önyargıları arasında sıkışmak gibi bir zorluk da bu süreçlerde içkindir. Bir taraftan kişisel kredilerini okula maddi kaynak tedarik etmek için kullanırken diğer taraf-

tan tepkileri, hatta yer yer cezalandırılma risklerini göğüslemek anlamına gelen bu durum müdürler için bir *ikilemde kalma* hali betimliyor.

“...tabi burada şu düşünce ortaya çıkıyor toplumda: Bir müdür bir esnafın dükkânına girdiği zaman ‘yine ne istiyorsun?’ algısı oluşuyor küçük yerlerde. Hep bir şey istemeye gidiliyormuş gibi düşünülüyor. Bu kötü bir psikoloji...”
Kastamonu5

“...arkadaşlar okula yardım için bir yere gitmişler, o da biraz siyasi kimliği olan birisine. demiş ki adam, ‘hemen’ demiş ‘Milli Eğitim Müdürü’nü arayacağım, siz dilenci mi oldunuz, siz devletin şanını zedeliyorsunuz, böyle devlet personeli mi olur, neden sokakta gezip yardım topluyorsunuz?’ diye. Çok sıkıntılı...”
Maraş3

“...bazen kendimi sorguluyorum: ‘Ya biz eğitimci miyiz?’ Bazen kendimi tüccar gibi hissettiğim de oluyor...”
Tunceli1

Da(ya)nışma Ağları

Okul müdürlüğü için “hayatta kalma ağı” (survival network) olarak da düşünülebilecek *da(ya)nışma ağları*, karşılaşılan sorunları üst yönetimin, bürokratik muhatapların müdahalesine gerek kalmadan, bilgi eksikliklerini hiyerarşik ilişki içinde konumlanan “üst”lere hissettirmeden çözme yolu olarak dikkat çeker. Teknolojik imkânların sağladığı iletişim kanallarının da yardımıyla geniş ölçekte ve yer yer dar gruplar halinde oluşturulan bu ağlar, müdürler için “çekinmeden” danışma ve paylaşma fırsatları sunmaktadır. Aynı zamanda resmî birimlere intikali halinde sorun oluşturabilecek meselelerin müdürler-arası dayanışma yoluyla halledilmesi de bu sayede mümkün hale gelmektedir. İşbirliği, bilgi/deneyim paylaşımı ve istişare yoluyla *dayanışma* örüntüleri bu ağlarda belirgindir.

“...teknolojinin de faydasını görüyoruz. İşte whatsapp’ta bir grubumuz var mesela, okul müdürleri olarak bir grubumuz var. Bir de Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve (...)’ün müdürleri olarak 4 kişi ayrı bir grubumuz var. Kafamıza takılan bir şeyi hemen herkes rahatlıkla birbirine yazabiliyor. O samimiyetimiz var. Kimsenin birbirinden bir çekincesi yok. Hani “aaa şunu bilmiyormuş” diye ayıplayacaklar diye düşünmüyoruz...”
Burdur5

“...bazı okul müdürleriyle telefonla görüşüyoruz, yani “böyle bir konu var, siz nasıl yaptınız?” diye. Okul müdürü arkadaşlarımızı arayarak onlarla görüşüyoruz.”
Bartın1

“...birbirimize istediğimiz saatte ulaşabilme imkânımız var. Hem bilgi paylaşıyoruz, hem bilgi ediniyoruz. Çoğu idare, yani Milli Eğitim duymadan, biz kendi problemimizi kendimiz çözüyoruz...”
Burdur4

Müdürlerin deneyimleri dikkatle incelenince, insani ilişki kurmanın onların anlam dünyasında varoluşsal bir temele oturduğu anlaşılmaktadır. Müdürler bu yolla kendilerini öğretmenler nezdinde kabullenilir kılarken, toplum içinde bir teveccühe dönüşebilen yönelimleri karşılamanın ve statüden kaynaklı bir potan-

siyeli harekete geçirmenin, kurumun maddî gereksinimlerini bu yolla karşılamanın çabası içinde de olabilmektedir.

Özet, Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, bürokratik düzlemi aşan *insani ilişkilerin* müdürlük pratiklerinin bir boyutu ya da bileşeni değil, ta kendisi olduğunu gösteriyor. *Sempatik* ya da *politik* referanslarla kurulan bütün diyaloglar, bütün ilişkiler birlikte *müdürlük pratiklerini* oluşturuyor. Bu durum aynı zamanda *dinamik* hale işaret ediyor. Okul müdürlüğünün insan-insan diyaloglarıyla sürekli yeniden-inşa olma halini açığa çıkarıyor. Diğer bir deyişle, ilişki pratikleri müdürlük *icrası* yanında *inşası* anlamına da geliyor.

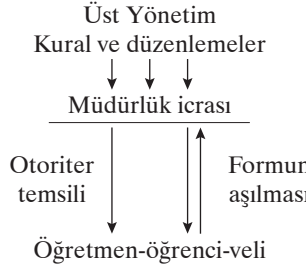
Sempatik zemin üzerinde gerçekleşen insani ilişkiler, Hoy ve Sweetland'de (2000, 2001) “kolaylaştırıcı okul yapısı” olarak ifadesini bulan durumla benzerlik gösterir. Somut bir örnekle açıklamak gerekirse, *sempatik zeminin* bileşenlerinden *onarıcı yaklaşım*, *kolaylaştırıcı* bir okul müdürünün tavrını yansıtmaktadır. *Onarıcı yaklaşım*da okul müdürleri muhatabın yaptığı hatalar üzerinde yoğunlaşmak yerine, onun sorununa nasıl yardım edebileceği üzerinde durmaktadır. Hoy ve Sweetland (2001) da, kolaylaştırıcı bir okulda okul müdürünün, uyumu sağlamak için öğretmenlerin davranışlarını izlemekten ve yargılamaktan ziyade, onların başarmalarına yardımcı olmaya çalıştığını ifade etmektedir.

Sempatik zeminde insani ilişkilerin güçlü olması *politik zemini* oluşturan bileşenlerde müdürü güçlü kılmaktadır. *Sempatik zeminde* gerçekleşen *insani ilişkiler* sözgelimi bir yandan öğretmende aidiyet inşa ederken, diğer taraftan müdürün vizyonunu benimsetmesinin bir aracına dönüşebilmektedir. Öğretmenlerle birlikte zaman geçirmek zaman içinde “ortak bir dil” inşa etmek anlamına geleceğinden, müdür bu sayede bir yandan vizyonunu anlatma, diğer taraftan öğretmen pratiklerini bu vizyon çerçevesinde yönlendirme fırsatlarını yakalama ihtimalini artırmaktadır.

Okul müdürü için hem bir ihtiyaç, hem de işleri kolay kılma aracı olarak stratejik gündem maddesi olan *akreditasyonun*, okul içindeki informel örgüte katılmanın da bir yolu olduğu görülüyor. Bu sayede müdür nüfuz sahasını genişletirken, formel liderliğin kısıtlı hareket alanından çıkma ve informel örgüte (de) liderlik yapma imkânlarını zorlamış oluyor. Burada bir kez daha *sempatik zeminde* gerçekleşen *insani ilişki* biçimlerinin de *akredite* olma süreçlerinde verimli birer temel oluşturabildiği anlaşılıyor.

Okul müdürleri, öğretmenler ve diğer muhataplarıyla diyaloglarını bir *rol dengesi* üzerine oturtabildikleri ölçüde, öğretmenlerin desteğini sağlamanın ve formel otoritesine informel meşruiyet kazandırmanın imkânlarına sahip olabilmektedir. Kuralların *araç* olduğunun farkında olma hali, müdürleri özellikle öğretmenlerle diyaloglarında yöneticilik rolünü esnetmeye, hiyerarşik ilişkiyi aşındırmaya ve meslektaşlık ilişkisini öne çıkarmaya zorlamaktadır. Bu anlamıyla *rol dengesi*, okul müdürünün öğretmenlerle arasındaki *güç mesafesini* ayarlama

çabasıdır. Dolayısıyla müdürler bir taraftan bürokratik zorunlulukların süreçleri zora sokan yönleriyle, diğer taraftan ilişkilerde olası iş disipliniyi yitirme, otoriteyi kaybetme tehlikeleriyle baş etmeye çalışmaktadır.



Şekil 2. Rol dengesi bağlamında müdürlük icrası

Rol dengesinin bir boyutu olan formun aşılması, okulun yapısal bir gerekliliğidir aynı zamanda. *Derse geç kalan bir öğretmenin yerini doldurmaya çalışmak* gibi durumlar okulda olağandır. Bürokratik metinlerin ve talimatların kuşatmadığı bu ve benzer durumlar, müdürü üstlerden gelen emirleri ve yazılı kuralları esnetmeye zorlamaktadır. Müdür, bürokrasiyi esneterek ya da *formu* aşarak öğretmenler nezdinde *akredite* olmanın imkânlarını da davet etmiş, bu sayede eğitim ve yönetim süreçlerine işlerlik kazandırmış olmaktadır. Müdür ifadelerinde belirtildiği haliyle, yazılı uyarı alan bir öğretmenin bu durumdan kaynaklı zihin dağınıklığı ve kaygının öğretim ortamına yansımaları ve niteliği olumsuz etkilemesi olası bir durumdur. Bu açıdan, *formun aşılması*, *yaratıcı itaatsizlikte* olduğu gibi okul müdürlerinin “vicdanlı bir çabası” (Morris vd, 1984; Crowson, 1989) olarak ifade edilebilir. Morris vd. (1984) ve Crowson (1989) bu durumu, *kurumu verimlilikle birlikte insanileştirme çabası* olarak ifade etmektedir. Bu hususlar göz önünde bulundurularak, formun aşılması için dört gerekçe sıralanabilir:

- i. *Liderlikten kaynaklı gerekçe*: Müdürün okulu bir lider olarak yönetebilmesi için ilişkileri sürdürmek gibi bir sorumluluğu bulunmaktadır. Okul müdürü formun aşılması yoluyla hem muhataplarla ilişkilerini sempatik zemine taşımakta hem de bu sayede muhataplar nezdinde akredite olmaktadır.
- ii. *İnsanın doğasından kaynaklı gerekçe*: Kurallar statik, muhatapların ihtiyaçları dinamiktir. Kuralları doğrudan uygulamak insanları rahatsız edebilmektedir. Formun aşılması, çalışanları kuralların katılığının insani olmayan etkilerinden korumanın da bir gereğidir.
- iii. *Verimlilik kaygısı*: İhtiyaçlar gibi durumlar da dinamiktir. Var olan ve sürekli yenilenen durumları öngörmekte eksik kalan kurallar yorumlanmadan uygulandığı takdirde karşılaşılan durumlara cevap veremez ve bu durum eğitim sürecini ve iş verimini olumsuz etkiler. Bu olumsuz durum, *formun aşılması* sayesinde engellenebilir.

- iv. *Ahlaki gerekçe*: Öğrenci öğrenmeleri üzerinde en önemli etki sahibi öğretmendir. Öğretmenin kendini rahat hissetmesi ve aidiyet duyması önemlidir. Kuralları doğrudan uygulamak öğretmenin aidiyet duygusuna olumsuz yansımakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme ortamına da zarar verir. Okulda verilen hizmete ve inşa edilen iklime doğrudan maruz kalan bir kitle söz konusudur. Yaşça çalışanlardan küçük, nüfusça çalışanlardan daha fazla olan bu kitle, okul müdürü için ahlaki bir sorumluluk doğurmaktadır. Öğretimi doğrudan olumsuz etkileyebilecek herhangi bir eylem veya kural ise okulun amacından sapması anlamına gelir.

Müdürler için bürokratik ilişki zorunluluklarını asgariye indirmenin ve işleri sempatik/politik çabalar aracılığıyla hal yoluna gitmenin bir diğer çıkış yolu olan, bir tür “teneffüs” (soluklanma) fırsatı olarak değerlendirilebilecek *dayanışma ağları*, müdürlük görevini idame ettirmekle özdeşlik derecesinde öneme sahiptir. Bu yüzden *dayanışma ağlarının hayatta kalma ağı* olarak da görülebileceği değerlendirilmiştir. Müdürlerin bu da(ya)nışma ağında konumlanan muhatapları belirlerken ya bilgisine güvendikleri, ya da görevden kaynaklı zorunlulukların ötesinde yakınlık hissettiği kişileri tercih etmesi, *sempatik ilişki* zemininin da(ya)nışma ağlarının oluşumunda da devrede olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Müdürlerin okul-dışı çevreyle ilişkilerinin başat belirleyicilerinden olan *finans* gündemi, hem muhatap yelpazesini, hem de muhatap olma biçimlerini çeşitlendirmektedir. Müdürün yakın çevresi, öğrenci velileri, toplum içinde kabul görme düzeyi yüksek nüfuz sahibi kişi ve kurumlar ve hatta siyasiler, okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama gündeminde, kendi içlerinde hareketli ve birbirlerini harekete geçire(bile)cek şekilde toplumsal muhataplara dönüşebilmektedir. Müdürler okul ihtiyaçlarını karşılamak için bu *kaynaklara* mobilite kazandırırken enerjilerinin tükenmesi gibi bir tehlikeyle karşı karşıyadır. Finansal ihtiyaçların yön verdiği diyaloglar esnasında kişisel “kredilerin” tükenmesi, hatta yer yer yadırgayıcı/yargılayıcı tepkilere maruz kalma hali, bu “tükenme”yi tetikleme potansiyeli taşır. Dolayısıyla okulun finansal ihtiyaçlarını giderme çabaları, okul müdürü için bir karmaşa alanına ve gerilim hattına işaret etmektedir.

Öneriler

Okul müdürleri için insani ilişkilerin ne anlama geldiğine ilişkin bir kavrayış geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma ışığında, müdürlük pratiğine, politika yapımına ve eğitim araştırmalarına ilişkin bazı öneriler getirilebilir.

Müdürlük pratiğine ilişkin öneriler:

- (i) Okul müdürleri, okul içindeki muhataplarla ilişkilerine akışkanlık kazandıracak “sempatik zemini güçlendirme” ajandalarını her zaman gündemlerinde tutmalıdır.

- (ii) Okul müdürleri, öğretmenlerle ilişkilerinde “idareci” rolü ile “mesai arkadaşı” rolü arasındaki hassas dengeyi gözeterek hareket etmelidir.

Politika yapımına ilişkin öneriler :

- (iii) Bu çalışma, okul müdürlüğünün bürokratik sınırlılıklar içinde gerçekleştirilemeyeceği yönündeki saptama ve iddiaları doğrulamıştır. Eğitim yönetimi politikaları bu yönde iyileştirilmeli, müdürün okulu yönetmede yetki alanını düzenleyen yönetmeliklere esneklik kazandırılmalıdır.
- (iv) Okulun finansal ihtiyaçlarını karşılama kaygısı, müdürün zihinsel ve pratik gündemini meşgul etmektedir. Bu sebeple müdürün okul içindeki mesaisi kesintiye uğrarken, finans kaynağı bulma çabaları esnasında yer yer toplumsal imajı zedelenmektedir. Okul müdürünü idari görevlerinden alıkoyan ve toplumsal imajı zedeleyici diyaloglara girmeye zorlayan bu zorluğun giderilmesi için, okulun finans akışını sistematik hale getirecek düzenlemeler yapılmalıdır.

Eğitim araştırmalarına ilişkin öneri:

- (v) Müdürlük pratiklerini “performansa dayalı yargılama”ya odaklı çalışmalardan ziyade “anlamlandırma”ya yönelik nitel araştırmaların sayısı artırılmalıdır.

References/Kaynaklar

- Abbott, M. G. , & Caracheo, F. (1988). Power, authority, and bureaucracy. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 239-258), New York: Longman.
- Balkundi, P., & Kilduff, M. (2006). The ties that lead: A social network approach to leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 419-439.
- Boyd, W. L. & Crowson, R. L. (1981). The changing conception and practice of public school administration. *Review of Research in Education*, 9, 311-373.
- Creswell, J. W. (1998) *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowson, R.L., (1989). Managerial ethics in educational administration: The rational choice approach. *Urban Education*, 23(4), 412-435.
- Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Etzioni, A. (1975). *A comparative anaysis of complex organizations*. New york: Free Press.
- Greenfield, T. B. (1986). The decline and fall of science in educational administration. *Interchange*, 17(2), 57-80.
- Gümüşeli, D. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4), 531-548.

- Hanson, E. M. (1996). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K.ve Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10(6), 525-541.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Ingersoll, R. M. (1993) Loosely coupled organizations revisited. *Research in the Sociology of Organizations*, 11, 81-112.
- Lortie, D. C. (2009). *School principal: Managing in public*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. G. Arastaman (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. G. Bulut (Çev.), İstanbul: Mess.
- Morris, V.C., Crowson, R.L., Porter-Gehrie, C. & Hurwitz, E.Jr. (1984). *Principals in action: The reality of managing schools*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Northouse, P. G. (2013) *Leadership: Theory & Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. In C. Cazden (Ed.), *Review of research in education*, Vol. 16, (pp. 353-389). Washington DC: American Educational Research Association.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*, NY, Oxford University Press.
- Simon, H. A. (1947). *Administrative behavior: A study of decisionmaking processes in administrative organization*. New York: The Macmillan.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism: The role of professional orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1- 19.
- Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *Phi Delta Kappan*, 63(10), 673-676.
- Whiting, L. (2002). Analysis of phenomenological data: personal reflections on Giorgi's method, *Nurse Researcher*, 9(2): 60-74
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Principalship in Building Shared Meanings in School

Okulda Ortak Anlamların İnşasında Müdürlük

Elif Aydoğdu¹, Mustafa Sever²

Abstract

This study focuses on the professional and personal experiences of school principals in the process of constructing maintaining or changing their culture. The goal is to reveal how principals make sense of interaction processes in the context of building a positive school culture. On the basis of the interaction process in the school, the construction of shared meanings and values were analyzed through expectations of behavior, elements of culture such as values, norms, ceremonies, stories, heroes, language and daily life practices were used. Phenomenological analysis was used. The study group included school principals based on the 1st level of TUIK regional classification. Principals was selected through maximum variation sampling. It was found that the meaningful processes of school principals in terms of time, place, role and success are very important in building the school culture.

Keywords: School principals, school culture, creation of meaning

Öz

Bu çalışmada okul müdürlerinin, kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ya da değiştirilmesi sürecinde mesleki ve kişisel deneyimleri üzerinde durulmuştur. Çalışmanın amacı müdürlerin, okul içindeki etkileşim süreçlerini, olumlu kültür oluşumu bağlamında nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkarmaktır. Bu açıdan okuldaki etkileşim süreci temelinde ortak anlam ve değerlerin inşası, ortak davranış beklentileri, kültürünün değerler, normlar, törenler, hikâyeler, kahramanlar, dil gibi öğeleri ve bunlara yönelik günlük yaşam pratikleri aracılığıyla çözümlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye İstatistik Kurumu istatistiki bölge birimleri sınıflamasına göre 1. Düzey sınıflamada ilgili bölgelerde yer alan iller temelinde maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen okul müdürleri oluşturmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılarak toplanan veriler Fenomenolojik analiz ile çözümlenmiştir. Söz konusu çalışma sonunda okul müdürlerinin zaman, mekân, rol ve başarı açısından anlamlandırma süreçlerinin okul kültürünün inşasında rol oynadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: okul müdürü, okul kültürü, anlam oluşturma

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

1 Assist. Prof., Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey, aydogduelf@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0388-3887

2 Assoc. Prof., Ankara University, Ankara, Turkey, severmustafa@gmail.com, ORCID: 0000 0003 3777 0124

Atf için/Please cite as:

Aydoğdu, E., & Sever, M. (2020). Principalship in building shared meanings in school. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(Special Issue 1), 59-116. doi: 10.14527/kuey.2020.002

Introduction

There are two distinct traditions of organizational culture: Anthropology and Sociology. Sociological literature on organizational culture focused on myths, rituals, symbolic interactions, and ethnomethodology. Sociological study of organizational cultures usually take their intellectual roots from Durkheim, Weber, Toennies, Goffman, and Garfinkel. Others approach to the study of organizational cultures from a functionalist anthropological perspective (Ouchi & Wilkins, 1985). For example, Schein (2010) defines group culture as a model of basic shared assumptions of a group. Group members solve their problems of external adaptation and internal integration and thus teach new members how to perceive, think and feel in the right direction when faced with problems. Researchers (Bolman & Deal, 2013; Hatch, 1993; Simircich, 1983; Schultz, 1995) point out values, beliefs, norms and symbols shared in the organization and draw attention to the formation of common meaning. Commonly, culture can be defined as the basic assumptions, beliefs, values, norms, meanings, symbols shared among administrators, students, teachers and parents. Culture consists of the stable, underlying social meanings that shape beliefs and behavior over time” (Deal & Peterson, 1999, p. 6). A second strand of the anthropological tradition, focuses on the processes of meaning construction from the native’s point of view (Ouchi & Wilkins, 1985).

Organizations as negotiated orders and organizational culture among the major approaches to study organizations. Literature on organizations as negotiated orders, as it has been in the symbolic interactionists, focuses on communication and meaning (Fine, 1984). Research on organizational culture is a major thrust in organizational theory. Organizational culture also classified in different ways. Scholars introduce various aspects of culture and offer ways to expand the knowledge on organizational culture. While Harrison (1972) and Handy (1981), for example, talking about four types of culture power, like role, task and individual culture; Deal and Kennedy (2000) offer a classification of macho men, hard work and hard play, betting on the company, process culture. Cameron and Quin (2005) propose a different classification, a typology of entrepreneurial, collaborative, structured, and market-centered cultures. Researchers reflected different perspectives on the subject to the classification they constructed. Researchers emphasize the process of meaning construction in schools focus on how the meaning is created and reflected on the action rather than the levels or types of culture (Deal & Peterson, 1999). However, the majority of empirical research on organizational culture examined organizations as organizational configurations. Little research focused on the the role of leader in building cultures with empirical data.

Literature on school culture focused on teacher motivation (Acun & Güney, 2019; Çevik & Köse, 2017; Demirtaş, Aksoy, Balı & Çağlar, 2019), student achievement (Demirtaş, 2010a; Vislocky, 2005), organizational commitment (Raman, Ying & Khalid, 2015; Sezgin, 2010; Veeriah & Li, 2017), organizational health (Akbaba-Altun, 2001; Özdemir, 2012; Boyacı & Öz, 2017), principals' communication skills (Önsal, 2012; Yücel, 2003), administrators' styles of using power (Koşar & Çalık, 2011), and school administrators' leadership (Avcı, 2016; Şahin, 2005; Turan & Bektaş, 2013; Zembat, Adak-Özdemir, Sezer, Özdemir-Becerem & Biber, 2012). "How much an administration can influence culture?" is still a relevant question to ask (Firestone & Seashore Louis, 1999). These studies found relationships between school culture and a wide variety of variables. Thus, it may be inferred that administrators' leadership behaviors is among closely variables related to organizational culture.

One of the important variables that have an impact on organizational cultures is the school principals' leadership behaviors. Leadership is one of the most up-to-date issues in the construction, change, and maintenance of organizational cultures (Schein, 2010; Bolman & Deal; Bolman & Peterson, 1999). Thus, the cultural and symbolic leadership behaviors of principals during the construction, maintenance and change of culture in organizations occupy an important place in the literature (Masiki, 2011; Lahtero & Risku, 2012; Sergiovanni, 2001; Şişman & Turan, 2004). These studies focus on how school principals construct or analyze shared meanings with symbols such as ceremonies, stories, heroes, logos, myths, legends, language, and metaphors.

This study focuses on the professional and personal experiences of school principals in the process of constructing, maintaining or changing their school culture. The goal was to reveal how principals make sense of interaction processes in the context of positive culture building. In order to realize this goal, based on the interaction process in the school, the construction of shared meanings and values, expectations of shared behavior are addressed through by components such as values, norms, ceremonies, stories, heroes, language and daily life practices.

Method

This section includes descriptions of the research, participants, data collection tools and data analysis.

Research Design

Phenomenology is used as a qualitative research design in this study. The design has its empirical premises from 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 meanings that people extract from their daily life

experiences. This study seeks to reveal what principals' experiences associated with "being a principal" means to them, or in other words, what daily exchanges mean to principals in the context of the process of constructing, maintaining or changing the school culture.

Sample

The study group consists of 15 principals holding office in Adana, Artvin, Balıkesir, Bartın, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kars, Kastamonu, Konya ve Mardin provinces. The group is a sub-sample of a larger project to understand being a school principal. The study group was selected through maximum variation sampling, which is a purposeful sampling strategy. The larger study was selected using 2nd level classification of geographical regions (Istanbul, Western Marmara, Western Anatolia, Central Anatolia, Western Karadeniz, Eastern Karadeniz, Northern Anatolia, Southeastern Anatolia) of TUIK, at least one province. 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). Eskişehir was where we piloted our interview forms while we collected data from other provinces we had just presented.

The mean age of participants was 45, ranging from 31 to 60. Three participants were female and 12 were male. 5 principals were in high schools, 4 were in middle schools, 4 were in primary schools, one was in preschool and one did not report. The principals' field of study was as follows: Classroom Teaching (7), Divinity (3), Math (2), Turkish Literature (1), Physical Education (1), and one did not report. One principal had master's degree and one principal had an associate degree while the rest of the principals (13) had undergraduate degrees. The mean teaching experience was 21, almost half of the principals had 19 years or more teaching experience and the experiences ranged from 8 to 35 years. Their mean experience in principalship was 9 years, with a minimum 1 year to up to 26 years.

Data Collection

The data of the study were collected by using the interviews which is the primary the qualitative research data collection techniques. Scholars who study organizations while focusing of various dimensions of organizations, especially cultural and symbolic aspects of organizations, use interviews as one of the main data collection strategies (Yıldırım & Şimşek, 2013). The data were collected in the 2014-2015 academic year and a semi-structured interview form was prepared by the researchers, which was used in data collection. The data were collected with the help of a team consisting of 25 faculty members, master's and doctoral students who had knowledge of the subject and who were completed their research methodology courses. This process was carried out under the control of the project coordinator and coordination was provided by telephone. The interviews

were conducted face-to-face manner and in an environment where school principals working and with appointments by the principals. In order to prevent any loss in the data collected from the school principals, the responses were recorded with a voice recorder and transcribed verbatim.

Data Collection Tools

In this study, a semi-structured interview form, which was obtained by transforming the interview questions used by Lortie (2009) into a suitable form for Turkish culture, was used for data collection. In the preparation of the interview form, firstly all the questions were translated and then the questions that did not fit the culture were extracted. Finally, with the participation of all researchers, the remaining questions were discussed within the framework of the budget and possibilities of the research, the questions that will serve the purpose of the research are kept. The interview form consisted of two parts. In the first part, questions related to demographic characteristics and in the second part questions related to the sub-problems of the research were included. After receiving expert opinions on the open-ended draft interview form, 3 school principals were interviewed to test the comprehensibility of the questions in the form.

Data analysis

The main purpose of a phenomenological research is to question the meanings that people draw from their experience. This is why meanings drawn from the experience is at the center rather than the experience itself (Cresswell, 2007). Although a specific data analysis method is not used in phenomenological researches; it is important to adopt a strategy in which matters can be analyzed, such as what the experience is, where it happened, how the subject handles it. For this purpose, in this research, the data were reduced to the level of experience in the first place. For example, deciding to become principal, an ordinary day at school, conflict resolution. During the analysis, firstly, the interviews transcribed were analyzed separately in order to capture the uniqueness and richness of the daily life experiences of the principals. Within the framework of the major research question, experience chunks were determined as a result of careful analysis of the interview transcripts. Readings were made to describe the central themes of each set of experiences (Strauss, 1987; Cresswell, 2007). This is a process very similar to descriptive coding because the purpose of the process is to describe what the experience is about. This has been done individually for each set of experiences. After the central themes were identified, explanatory structures for the experiences were created by asking them the main question of the research (What does this mean in terms of creating common meanings?). These are written in the form of open propositions. For example; common meanings can be established by establishing spatial relationships.

After propositions similar to the above were created individually for each set of experiences, they were read together and similar ones were combined. At

the same time, propositions around a particular issue are combined in the upper headings. These upper titles formed the themes of the research. This process was repeated for each transcript. These themes were constantly compared with the emerging patterns. Ultimately, themes were used as the main headings in the research report.

Results

When school culture is considered as a shared meaning building process among the members, it is seen that school principals build this process on the basis of time, place, success and role that interact with each other.

Making Sense of Time

Management, leadership and school culture

School principals emphasize two major points in regard to their duties. One of them is management and the other is leadership. It is seen that the experience plays an important role on shaping the perceptions of the principals. Participants, who are at the earlier years of the occupation, mentioned that they tend to devote much of their times either for the professional development or understanding, following and implementing the legislation. It is observed that they established a strong relationship between mastering the legislation and being a school principal in the earlier years. On the similar aisle, it is stated that they adopt a more oppressive and prescriptive forms of administration in the school in order to fully meet the requirements of the legislation and accordingly, the school culture appears as rigid and authoritarian. However, it can be said that the leadership has become a more central issue for them as they gain experience and take part in service training activities. The most frequently emphasized leadership features of principals are effective communication, patience, approaching events and people calmly, being fair and just, and giving value to people. For them, experience and leadership skills develop in compliance with each other and lead to a more moderate and warmer culture in the school. Thus, the time spent in occupation has an impact on the way of which principals make sense of their position. The principals emphasis on experience also reminds us that trust requires time to get to know others (teachers, personnel, and students) as well as others know you. The following principal reminds the saying that objects in the mirror are closer than they appear:

“The school principal should have a leadership qualification, an innate leadership, but you also learn some things, you definitely learn ... The incidents inform you, being more experienced, for example, my earlier days in the profession was very different ... First of all, I was getting angry when the bell rang and people are wandering around but now I don't say anything. Even if there is something wrong, I do not say anything that day, I wait and

say it the other day. In fact, in terms of sharing, I wish I did not say I wish I would say an hour later, half an hour later. But I'm not saying that now. I say a day later. In fact, when I look in the mirror, I sometimes say that I should have been calmer, I saw the consequences..." (Gaziantep3)

"School principal must be experienced. ... Experience is very important. It is necessary to manage, read, understand, interpret knowledge, and apply them to your own school in accordance with the conditions of your context, without harming them."(Gaziantep3)

"Experience teaches absolutely. Otherwise, you can not only learn by reading books or listening to others' experiences, no way. One needs to live through and its is also related to individual's character. I mean leadership or administration, one needs to have that capacity. Then, we will built through lived experiences, like building a house. Principalship is learned similarly." (Aksaray5)

The importance of experience is underlined by school principals boldly. The distinction they made between leadership and management actually adds a new dimension to the literature definitions. Leadership as a notion corresponds to a kind of problem solving skill or sort of capacity that derived from the experience in the narratives of our principals. It is a more common narrative that when they learn how to solve the problems they have faced for many years, they tend to identify themselves as leaders or locate themselves within the definitions of leadership, definition that was developed by themselves, though. The principal coded as Gaziantep3, for example, although he describes leadership as an innate trait, right after by expressing that *"The events inform you, being more experienced and for example my earlier days in the profession is very different. First of all, I was getting angry when the bell rang and people are wandering around but now I don't say anything."* he actually refers to the soundness of the bridge between leadership and experience. Such a view of leadership is very important because the common argument proposing that "leadership is not a position" is actually not safe enough in terms of its resonances in the field. In other words, it is frequently stated by our participants that the leadership position corresponds to a reality produced by the principal position itself and shaped by experience. While the time spent in the school principalship weakens the emphasis on the relationship established with the legislation or formal regulations, on the other hand, it brings management perspective to the importance of interpersonal relations closer. Because the experience enables school principals to become familiar with the problems encountered, problems turn to ordinary and to be solved more easily. This comfort and the self-confidence created together also enable managers to see themselves as leaders. As a matter of fact, it is understood that the principals were closer to the understanding of full implementation of the legislation in the early years of the profession, but as they gained experience, they thought that the occupation should be located on human relations. This situation is in fact closely related to transformation of the priorities of the domain they create. In

this context, in the meantime they stay as a school principal, they change their sense of what management is, which also reflects on their daily activities in school life. Here, the principals also mentioned the effects of postgraduate education in their field. Through postgraduate education, they think that they combine theory and practice. According to some, education and experience helped them to abandon conventional / traditional approaches in management, while qualifying them to develop an understanding in which inter-subjective collaboration is at the center.

“... If you ask me how my management skills before and after my graduate studies. Before, I am like, I am a principal, I run this school, there is only legislation and regulations but nothing else. I just execute regulations under these conditions, I adhere to it and continue... There was such an understanding of administration for me, but after starting the master’s degree, management took a completely different dimension for me. The main thing is that I was a manager before that, but now I am a leader. I turned to this because I gained a lot of things during my the master’s degree. My perspective on education has changed, I have seen books, I have read articles everything that will be made in the name of education is very precious for me.” (Konya, 5)

Being a principal is often understood in reference to the absence of occupational formation in relation to the necessities of the position. The principalship is a position learned in the field and through experience. Because of this practice oriented feature, it seems that informal professional networks are developing naturally. Those who need these networks most are the new school principals. Communication is one of the most emphasized topics in the context of leadership among principals. Our findings seems to demonstrate this point. Principals used communication not only within school community but also larger community to improve administrative processes. In particular, they have their own information network where they consult professional matters. This information network usually includes colleagues and experienced administrators whom they trust in their ideas and thus solidarity with the profession is provided. This network is particularly used when exchanging ideas and advising on the implementation rules and regulations and the monitoring changes. This also shows that principals use an extended network of colleagues to consult.

“... The principal must always renew himself. Where he is stuck, he will take advantage of his friends, call, I will call them and say, “Ahmet, a regulation came as follows, I ask you what you understand from that ... For example, the province / district ask me a lot because of my experience.” (Gaziantep, 3)

“When I first started to work as a principal, I consulted my experienced friends about some technical issues and sought their advice every now and then. Sometimes lived experience in principalship and in education or regulations are important, I am a principal with 10 years of experience, you are with a two-year experience but... very important we shared our experiences

with each other. We got help from people who have really proven themselves in administration, they were friends who were experienced in their profession like an expert, they helped us in the early days, they were colleagues in nearby schools or in our group of friends, and we still meet with them...” (Istanbul1)

“Now let me confess something to you, I am not reading legislation right now, you know, I don’t look at it anymore. If there is a problem with the legislation, I am asking to my friend what he is doing, and I am doing so. You know why, the legislation changes from evening to night, there should not be such a thing... Until I get familiar with the legislation it changes.” (Istanbul, 13)

The complexity of the legislation and the need for its interpretation also lead to the need for experience. Frequent changes in legislation also triggers the behavior of “asking to a person who knows better”. The ability to interpret the legislation is perhaps one of the most important executive skills. It is also understood that the key motive here –asking someone- is related the anxiety of making something wrong. Because the interpretation itself is established temporally and turns into a specific strategy with long-term repetitions. This strategy gets closer to what is “right / risk free / suitable” as the time goes on. In this sense, what matters is not legislation itself, but its interpretation. Clearly, the number and frequency of interpretations increase over the years, enabling school principal with skills that make them mistakes less likely. Therefore, the need for the interpretation of someone with more experience can even pierce the thick walls of the bureaucratic hierarchy: “...For example, the province / district ask me a lot because of my experience.” (Gaziantep, 3)

Who are we? General outlook to the profession

School principals point out that time has not only changed the roles of teachers and principals, but also the roles of students and parents. Principals with different views have been identified. Principals think that students have improved both for the better and worse compared to the past. Most of the participating school principals reported that they did not choose teaching profession voluntarily or consciously. Although they did not choose teaching consciously or voluntarily, it is noteworthy that they love the profession over time.

“I never thought of being a teacher. I was thinking about being an engineer, or being a lawyer, I was doing sports I got physical education training. Then I took the university exams several times and when I could not get into professions I wanted, I said to myself that teaching is my destiny and I continued.” (Gaziantep, 1).

Now when you’re a teacher, you see some shortcomings. So you’re complaining, so I became a principal because I believe that I can fix things, so now instead of sitting and complaining, I said I should be the school principal and eliminate these complaints. So that’s why I’m a principal now. (Istanbul, 13).

“After I graduated from high school, first of all, I wanted to be an engineer and electronics engineer because I graduated from the department of electricity. In my second year, I decided to apply education department. Classroom teaching was my first choice. It was easier to be appointed as a teacher. So, my first choice was primary school teaching. I’m glad I’ve been a teacher. If I were an engineer, maybe I wouldn’t find the pleasure I would get from students. We were only looking at the ‘material’ aspect of work. We are now affected both from ‘material and emotional’ aspects. The fact that our students call us, call us after years and remember us makes us feel emotional. (Adana, 5).

There is evidence that suggest principals make a distinction between work and private life. Principals claim that being a principal demands longer periods of time from their private life. They feel that they have to take time from their private life to spend more to school work. In addition to those principals who think that the professional lives is influenced, some principals think that their private lives are not affected by principalship.

“I’m spending less time at home and with my child, affecting other work, you can’t leave school. The glass was broken, how do I replace it by tomorrow, the inspector will come, Ahmet did not show up for the class, Ayşe got a sick leave, the teacher did not come...” (Gaziantep3)

“So I’m happy going home because I’m happy at this school, I was using a blood pressure medication when I was teaching, it was really bad. Principalship made me feel better, and I spend more of my time here. But I entered the profession later, after my daughter grew up and went to university. My wife is already working hard, I don’t have to worry about not being able to take time home, I’m going home happy because I’m happy in school, If this school made me feel tense, I would be unhappy because I cannot separate school and home domains very well, I can’t forget the events at home when I go to school and I can’t leave the events in school when I go home. I’m not that professional, I live my feelings more intensely.” (İzmir2)

School type influence the principals’ work. For example, principals in boarding schools have reported that they receive information constantly around the clock from their school and this has an impact on family life.

“Especially late in the night your phone rings “I wonder if something happened in the school” because you have responsibility for one hundred and seventy students and you are honorary father. It inevitably affects our family life. I would like to emphasize this in particular, if you have a stance that you want to do your job a little better, yes, I can say that your family is also doing some type of school principalship.” (Mardin2)

Occupational barriers and possibilities

It is noteworthy to mention that time has created a change not only in daily life practices but also in professional evolution processes of school principals. They feel the effects of changes both in their duties and teaching profession in general. For example, it has been discovered that frequent policy changes in training and employment of school principals affect their perceptions about profession. Some of the principals state that constant changes in the education system and legislation affect their motivation negatively while performing their duties. In addition, they indicate that changes in criteria of appointment, rotations, oral exams generate uncertainties for the future and this uncertainty crafts psychological anxiety.

“A person who was appointed as a school principal could continue in that school as a principal, he could continue as a school principal if he did not have any problems with managing and if the person did not make a mistake to be dismissed from the post by a judicial or administrative investigation, it is not the case anymore. Every four years, all school principals and vice-principals have to take the exam and is reassigned. We know that essentially we are teachers, but at the moment it is a temporary assignment, but we have all kinds of responsibility. This is a problem for us, of course, prevents us from seeing ahead. I’ve been assigned to this school, it’s been a year, and three years later, my chances of reappointment are very low. How? I’m going to take an interview, if I can get a high score, I’ll ask to be appointed here, if someone with a higher score than me would not demand to be a principal here, I can only be assigned in that condition. If I get a low score, I do not have the chance to continue to be principal here again. When we think about principalship, four years is not a long time for a person to change things in a school. Education is a process; changing things require time. It may take a long time to change the functioning of the school and the culture of the school.”(Kastamonu 4)

“The principalship should be turned into a profession. It is a duty, it is at the core of it, the principals or the people in higher positions, our supervisors or the minister see us as regular civil servants. We are standing as custodians at the moment. At the moment, I am at 4th year, last year, my 4th year is over, it is not important for me. For most principals it is. I mean, I should adopt place, let me manage properly, if I am not beneficial, then you can take me away from the jog. But If I am beneficial to the school I should stay as long as I want, not like 3-5 years.” (Istanbul, 13)

The use of symbolic roles for leaders and cultural practices are important since these changes cannot succeed without cultural support. Changes need to take cultures into account.

Most of the principals mention that compared to the past, their perceptions about principalship have now changed and that they have lower levels of authority but they have more responsibilities. This raises concerns about losing of

power. For example, they raised concerns about their competencies in evaluating of teachers' performance and authority to use of the reward-punishment mechanisms. The issue of appointment of principals, which turns into a serious anxiety experienced by the them, appears in almost all the interviews. Principals state and imply that the system is not "fair" on the one hand, and on the other hand they complain about the possibility of being the potential victims of this injustice application in the selection processes. Their appointment to schools, especially for four years, is marked as a future uncertainty for some, and an insufficient time for others to realize what they are aiming for or want to achieve as a principal. Nevertheless, it is seen that none of the principals talked about the outcomes of this anxiety in the management practices. In other words, how it reflects on their current practices leaving after four years or changing their school? It is observed that the principals tend to compare their experiences with ones who did principalship in the previous years, although no clear data on this has been obtained.

One of the situations that arises in the interviews is related to the difficulties that principals have in establishing or sustaining their authority. Authority is not something standing on the air in a vacuum and waiting for someone to take it. On the contrary, the authority needs surfaces to hold on and has various forms and applications depending on the surface. It is frequently stated by the principals that these surfaces mostly disappeared over the years. Again, an expected result of this transformation is perceived as "losing power". The evaluation authority granted to principals is one of the main surfaces that authority is held. The "material / disciplinarian" authority established by the teacher by scoring a grade to the students in the classroom shows itself in the form of giving and recording a score for the teachers in case of principals. Important tool for both the principal and the teacher to sustain order and administration within the classroom or in the school are in this sense in relation to the material / disciplinarian authority.

"Currently, the new teacher appointment and placement regulations include a fifty evaluation form. Every year in June, school principals will make an assessment of all fifty items to all teachers in the school, if you ask me what will happen as a result of this... There is no registry [Principals would evaluate teachers in the past, t.n.]. Principal's evaluation is only considered in awarding the certificate of achievement. This means that principal's evaluation has no effect. When we evaluate teachers [in classroom], does it mean anything? Let's say can you reward a very successful teacher? No, I can't. There's absolutely no reward. I cannot give a certificate of achievement or a certificate of appreciation to a teacher, or even the Director of Provincial Education can't. Only the governor can provide this award... We cannot provide a reward for a teacher who makes a difference. (Kastamonu4)

The issue of rotation is one of the most controversial issues. For some, a serious obstacle to the realization of their plans, for others it is seen as a motivating factor to be "reassigned". Interestingly, there are narratives in terms of maintaining or deteriorating comfort they have as a principal in both perspectives.

"... A different regulation, a different law can turn all your plans upside down, so I do not have a very professional goal. Now I am the principal, but I am the school principal, but I look at the situation as if I will return to the teaching at any time tomorrow." (Artvin 1)

"I already know how teachers are perceiving the administration since I have been teachers for many years. When I passed to this side, I experienced the point of view of the teachers from the other side of the coin. There were principals who worked for 30 years or 40 years. But at the moment, we are assigned for four years, and this assignment can be re-assigned for another four years if one gets enough points at the end of these four years and you cannot stay in the same school after eight years. In other words, because I think that I have come here for a certain period of time, we make our plans, our programs, our strategic plans and everything accordingly. At least you know, we are spreading what can be achieved over time. Others, as it was in the past, there is no such comfort as I am here for life anyway, so this is a small factor that constantly motivates us ... " (Balıkesir, 1)

It is understood that the opinions and approaches of the principals regarding the management processes are shaped by their concerns about their professional future. It is stated that there is a critical attitude about issues such as appointment and displacement, and the current system does not meet expectations. On the other hand, this attitude is justified by the difficulties that would be experienced in issues such as creating a school culture, establishing authority, realizing plans. It is seen that professional experience is made more meaningful by referring to its temporal character rather than having a difference or diversity.

The role of school history in constructing culture

Time has an impact in the historical context of the school. Schools with a long history appear to be influential in building a set of values among their members. For example, the presence of notable personages, [former graduates] becomes a role model for future generations. This principal listens the echoes from school's history and tries to use it as a policy. The principal tends to use their school's achievements in the re-building culture.

"This school was established in 1972 ... Our school graduated many authors currently have an impact in Turkey, many academics ... When you look at these people, you see those people really left their mark on Turkey's journey. Not to mention dozens of engineers, dozens of doctors trained here. " (Mardin2)

School principals try to convey the values of the institution to other members through symbols; however, it is conceivable to state that school principals are not very effective in providing values. Many school principals lead the process because they are inexperienced and in their first years as a principal in their school. In other words, the principals are unable to use heroes and stories in constructing culture.

“... There were tables in the corridors on the walls, I packed and sent them, former art teacher noticed and was angry with me and expressed his sadness saying that they were our memories and they were our students’ work. Why did you have them removed?...” (Balıkesir1)

This principal needs to understand the power of the history and sometimes they need to uncover culture’s deeper history. Reading the existing culture is a first step towards building and changing a culture. Without experience and training, it is likely that a principal will not be able to uncover cultural elements.

Role Interpretation

Intra-school interactions and school culture

One of the most important components of school management is undoubtedly teachers. Interestingly, while some of the principals talk about how important their experience is in the principal position, they do not have the same view concerning the experience of teachers. One reason for this is the unwillingness of professionally qualified seniors or teachers who deserved their retirement in problem solving and participating in-school activities. School principals do not have any authority on neither forcing these teachers nor removing them from the system. The power used by school principals in their management processes loses ground in this sense. The classification of teachers depending on the forms of interaction they have with schools and students can be read as an output of this understanding. Some of them are defined as individuals who resist change, non-cooperative, cause problems, while others are described as teachers cooperative, participate in activities voluntarily, have high commitment and motivation, and have positive expectations of students.

“What I find most challenging is that when senior teachers use their seniority as a shield whenever they are expected to do something. These teachers use retirement as a curtain, a project, a shield. These teachers view their work with the understanding that if I can do it, I will retire if I cannot. This still continues” (Balıkesir1)

“If a teacher does not do his/her job once assigned as a teacher due to the state personnel regulations, you cannot disqualify that teacher and assign him out of the system. This is a big challenge.”(Erzurum5)

As can be clearly seen in the above narrative, the arguments about staying in the principalship position in a long term and taking the position under a guarantee, do not reflect on the views on the same issue in terms of teachers. The difficulty of removing teachers from the system are actually considered as a management problem. One of the important indicators of the evaluation of the school culture as a developer or positive is the absence of in-school classifications. The classification of teachers is the basis of how to share the power in the

school and who will stay out. One of the best indicators of this argument becomes even more concrete in the expression “disqualification” of the teacher.

Teacher discipline is another problem area for principals. The forms and frequency of disciplinary issues may vary from school to school. However, the issue of non-discipline is not described in an objective and static character. For some principals, discipline is meant through the personalities of teachers and their relationships with other teachers, while for others it is more closely related to failure to comply with basic tasks. Interestingly, almost all of the principals state that they are quite “flexible” and yet to tolerate are some of the main issues. There are those who express these situations as red lines, as they try to fix them all the time.

“For example, I do not want teacher absenteeism, I mean without an excuse. I don’t want his/her to be late for class. I think one minute is valuable, to be honest ... If there is a teacher in trouble, let me tell you, I will solve it. But I don’t want the teachers who are waiting in the stairs but who do not enter the classes, arbitrarily... There is no compensation for those wasted times.” (Gaziantep3)

“He said to me: ‘is this your justice?’, he didn’t like his teaching schedule. I am like yes this is my justice. My justice is to treat everyone equal. I think that after making sure that I stand behind what I said, maybe, I couldn’t do it by shouting, I did not do what he said, he saw on this subject that I will not give up, there is no other way either I will drive this camel or go from this land, he had to drive the camel. Because he couldn’t go.” (Izmir, 2)

Another dimension of disciplinarian problems reveals themselves in the form of exploitation. Perhaps the most difficult problems to solve can be considered under this category. When faced with such situations connected to professional ethics discussions on one side, it is seen that principals adopt different strategies. While some of them transfer the problem to a more solvable context before it turns into a crisis, others prefer to resist maintaining their current positions. Below is a striking narrative that emphasizes how management shows itself in these moments.

“Let me give an example; it may contribute to something. The staff brought me a doctor’s report indicating that there was surgery and, a neck hernia. I got the report. The report says that he cannot do in heavy work for a year. So I asked, what is heavy work? What is easy work? I said I’ll find a job for you. I’ll have you make copies, water the garden, etc. What do you consider as heavy work? Which ones you consider as easy? Tell me that I can do these things, I’m going to make you do them, and now he’s not responding. What he means is, don’t mess with me, let me go as I know. Okay, can’t you just open and close the school? Open the school anyway, the next day he comes to me and says, “I want to use my annual leave” I said that don’t take your annual leave, you have a report, just open and close the school, the other staff can take their annual leave so that they can work efficiently when the

school starts. He said, "No, I'm leaving." I said, "What are you going to do? He said, 'my uncle's son got a contract, we will paint a school building.'" I said, "this report won't let you paint." Your pain and aches increase when there is a work in this school. Your pains and aches decrease when there is no work in school? How will you solve this abusive situation? Will the provincial authorities solve this problem? Will the district authorities solve this problem? Will the Ministry authorities solve this problem?? Now managing these problems is an art."(Erzurum, 5)

Strengthening culture through conflict resolution

As mentioned above, there may be conflicts between components that have different expectations and needs at school. A significant part of these can be encountered as problems that need to be solved before the school principal. Teacher groups established on very different grounds such as union affiliations, citizenship ties, and branch partnerships may sometimes fall into conflict with others. In solving such conflicts, it is seen that some principals take proactive or preventive measures while some prefers to use intervention techniques after the incident occurs. However, every intervention by the manager does not necessarily mean that the problems will be solved.

"When you know a little about how to establish unity, things may get easier to solve. But when certain informal groups are formed among teachers, it is very difficult to solve it. I am trying to solve it, I attempted four times, both sides do not want the same class, they are teaching the same class. I give an example... all three are in 4th grade, but they never talk to each other. I can't solve this when they have not met for about 9 years, especially when it is a woman, men can be solved but it cannot be solved when it is a woman." (Balıkesir, 1)

One of the interesting findings here is the emphasis on the frequency of conflicts among women. The argument that conflicts between women are deeper and insolvable appears in different narratives. We do not have enough data on how gender plays a role in intra-school relations, and this topic is well beyond the boundaries of this research. On the other hand, narratives that will give clues that these narratives were established with prejudices are also encountered from time to time.

"This kind of incident happened this year, we have a lot of female teachers in the school, I sensed that there was a grouping between them the first day, called my teachers, I had a meeting immediately before the break and I said that you are the teachers of this school, we spend more time together than our family, school is the second home we have to be together and we have to keep relationships well. If this friction escalates, we will not have a nice atmosphere, in the future, these negative events will grow even more because I experienced in the past, I have gone thorough great troubles, and you will also experience if it goes on this way. This is our school, I spent 8 years

here, I told my teachers the same sentence I spent 8 years here. I've done everything I can to create this warm environment, I don't want this friendly environment to be broken down, I will do whatever it takes, I will not be with them and stand against whoever does this. Let's do something about it; I'm not asking you what the problem is, some of you are older, some of you are younger, young will be respectful, the elderly will forgive them, and I don't ask who at fault or ask what the problem is. I just said that we are in the same boat and we should keep our friendly school. The problems among the teachers were poured, we held a meeting that lasted three and a half hours and we solved the problems there. Very simple things may hurt people that this teacher who had caused this, the teacher was not aware at all. But once you approach with prejudice, you won't change. I found rapport with that teacher, I destroyed those prejudices. There was a warm atmosphere. We had dinner together with our teachers and the problem was solved." (Kars3)

Both two narratives above exemplify the intervention strategy. In order to keep school culture away from groupings, some principals take the preventive measurements.

"Our relationships within the school always highlight our human dimension, and I plan my relations with the employees at school accordingly and I can always expect success if we satisfy the employees, on the part of winning people. If our human relations do not come to the fore and we cannot establish good relations with those people, we cannot expect success from those people. I always try to establish a good human relationship and to be in their hearts and trust with teachers, students, and other staff. Building trust meant focusing them on success. (Kars3)

Making Sense of Success

The process of struggling with competitive culture

The social, economic and cultural background of the place where the school is located affects student quality. In addition, the school level and type are important. These variables are effective in making sense of success in school. It is observed that while academic success is important in some schools, in others skill acquisition and vocational acquisition or social development of the student are more prominent.

The education of students only towards academic success affects the development of the student in other fields negatively. However, academic success is an expectation of both students and parents as the education system is already established on this philosophy. On the other hand, as the parents have a tendency of comparing their kids with others, this lead to comparison of teachers with each other as well. In the same manner, parents could be too intrusive in some cases. Besides, principals mentioned that in such an environment it is really challenging to educate children towards gaining fundamental values.

“Parents’ excessive interest is definitely damaging school environment because they are making extreme comparisons. When a student learns to read or a class activity is held in the lower classes, the parents make a comparison that an activity or a competition or an organization is planned in these classes, but why such organizations are not planned in another class, parents can make this comparison either on a classroom or school level, so it’s hard to keep them in a stable balance, so principal’s support to teacher against parents is very important, I support teachers. Normally, school, parents, students are like the sides of a triangle, but sometimes the school needs to be on the teacher’s side and say the same thing to the parents”(Balikesir1)

“In the past, school principals and educators had influence and authority, and now both teachers and school principals have completely lost authority. You know the influence, the influence is a valuable culture. This is a permanent culture. The basis of this culture is parent, student, teacher, environment and school management. Currently, the school principal is alone. The environment raises children, the family is irresponsible, the family views everything financially... show off, OK but I think that my child should be a doctor but I think there must be people who have material and moral values and who maintain the values of the country.”(Gaziantep3)

In addition to the above mentioned effects, the parent profile has an important role in providing resources to the school. In this context, donations to the school, which is a subject of constant discussion, occupy an important area in the daily life activities of school principals.

A will to redefine success

Definitions of success are effective in the transition from the position of teaching to principal. It is understood that teachers aspire to the duty of principalship for reasons such as working with a student profile defined as unsuccessful, the desire to solve the problems they encounter in their professional life, meeting the need for change for success. One of the driving forces in this process is testing the potential of doing more while defining success. In this respect, it would be said that in the will to become a principals, there lies an aim to try oneself in the process of changing and transforming the school.

“I worked as an assistant principal for 5 years before. The assistant principal was an intensive administrative job. I started teaching again. After teaching for a year and a half, ‘What can I do as a principal? How can I help to where I go? I wanted to be a principal considering this. I made changes where I went for a year. Currently, our school has achieved 100% success in ‘TEOG’ exams, compared to last year. We made the TUBİTAK 4006 project. We did this My Work project. When I became a principal, I felt that I was in education more. I saw that I had more to do as a principal than I could do as a teacher. In other words, to encourage teachers, to give them morale....”
(Adana, 5)

“Now you see some shortcomings when you are teaching. So you complain, so I became the principal because I believe that I can fix some things, so instead of sitting and complaining now, let’s be the principal of the school so we can eliminate these complaints. So that’s why I am a principal. “ (Istanbul, 13)

“... You are doing the things you have to do and things you are assigned to do. When you become principal, you prepare things and you determine the work to be done and you deal with everything. You are the ones who will analyze the events that will produce solutions for those coming from outside and those coming from inside. “ (Istanbul, 5)

“I spent the first six years as a teacher and then I can say that I saw that some-things can be changed in your responsibility. I can also say that I felt that I had a leadership feature from some friend circles, and it was effective in this, of course, it made me happy to be able to influence people.” (Bartın, 3).

As it is seen in these narratives, the process of deciding to be a principal is justified with the purposes that are relatively more in connection with the issue of social acceptance, such as solving the problems encountered, and expanding the area of influence. A weak relationship is established between being a principal and the use of power. However, a significant portion of our principals state that the most important problems for them after being a principal are due to situations associated with not being able to exercise their power emanated from being a principal. As a teacher, what are the areas that cannot be intervened and how they intervene in the position of principal can be considered as a new research topic.

Making Sense of Space

The power of existing together, not being together

The use of school spaces has an important role on the construction of school culture. School principals talk about a number of school spaces shared by teachers and students at school. These common spaces provide increased communication among school members.

Some principals point out that in some central large schools although the social, cultural, educational and economic capitals of parents and students are high, the perception of common space is still weak. They also state that the presence of alternative spaces outside the school reduces the frequency of communication within the school for students and teachers. It has been mentioned that physical facilities such as gymnasium, multi-purpose hall, school garden could become spaces where people come together for communication purposes while fostering symbolic meanings for making sense of being a school community. Principals organize various ceremonies, celebrations and kermis in order to increase communication at school and while ensuring social and cultural development.

“For instance, there was a kermess in the school before, but it was always carried out outside the school, parents’ interest in the school was high and to turn this interest into an advantage, I got ideas from them and followed them. In each class, there is a lady as a parent representative and we call her a class mother. We have met with the class mothers 3-4 times and explained the projects that we can do, or we are about to do, inform them, get their ideas and support, and especially tried to realize them. We have achieved a great success. Especially about the kermess... We made a small kermess in our own school, in our own school garden, for our own members and parents coming from nearby air force housing, people from outside the neighborhood also came and we even divided the kermess into days, we planned a day for 1st and 2nd grades and a different day for 3rd and 4th grades. To give you a figure, we have collected close to 4,000 TL only twice in 2-3 hours in our own school. It was both a source of income and a good opportunity for a small meeting again...” (Balıkesir1)

Spaces of shared values

The use of school spaces operates with a similar logic to many of the issues mentioned so far. The use of the teachers’ room, the use of the gymnasiums or socializing places can be seen as nodes to which the school culture is connected. The place is not just a place for school staff only sheltering them, but it can turn into texts that symbolically tell them a lot about who they are there. For example, although the teachers’ room is set up to rest, sometimes they can turn into places where many teachers do not want to go or get tired, if there is a frequent gossip environment. Some of our principals also stated that a significant part of the problems in the school were “produced” in the teachers’ rooms. Principals underline the fact that in their narratives about the spaces in school that they are more their physical condition where people have the opportunity of being together and doing something together. In this way, the bonds between all the human components of the school are somehow strengthened. Therefore, the establishment of spaces is justified by their contribution to the positive development of the relations. Similarly, using shared spaces gives important clues about the physical condition of the spaces in the school and by whom and for what purpose they are used and how they contribute to school culture.

“Where I have been working so far, I have seen: school turns into a family home. Whether I want to be a principals or a teacher. What? Here, we eat the food together, I hire a woman to cook for us, we drink tea together, we do social activities during the lunch break; such as table tennis, volleyball.. I did this every school I work, and thank God nothing happened in any of our schools. After I left, our friends always say: when you left, our school get chaotic” So, there must be someone who would do it.” (Aksaray5)

“Of course, we have national holidays, ceremonies and they are indispensable for us, we also have kermis, we have döner (meatball) day. This year

we made our Newroz festival. We have champions in many sports, we have champions in poetry, an essay contest. One of our students came first in the essay contest organized by Agriculture Ministry. “ (Kars3)

Principal rooms in schools are also one of the important symbols of school culture in terms of their decoration, usage area. One of the principals who recently mentioned the existence of unions in education pointed out the groupings among teachers in this ground . He also stated that he was very careful not to use the calendars of unions in his room. Thus, he aimed at eliminating possible biases of teachers when they approaching him. In addition, it has been revealed that principals who adopt human relations as the major strategy in management foster the possibilities of communication through applying open door policy.

“Principalship position is open to manipulation because teachers try to include you their group. When you talk to a group othres complaint like you’re okay with them and you’re not interested in us. So my advice to other friends is that I don’t have a union calendar on my desk, because when someone comes in, he sees the union calendar on my wall or on my desk, and that person is prejudiced thinking that that he’s from that union. ”(Balikesir1)

It is stated that the physical changes made in the school are perceived positively by parents and community and help to increase school image. School principals think that these changes have an effect on matching the value given to physical space in individuals as a value given to school, education and individuals.

“For example, we removed the old iron door at the back of the entrance and made an automatic door, there was a vinyl door that cuts the cold-hot air but was about to collapse. When we removed all of them, renewed the corner of Atatürk, made the doors automatic and used LCD screen information technology in the entrance, a very different image emerged. The entrance in the other building was not used, it was an iron gate, we changed it. we had our school’s logo prepared and put the logo on the windows. It’s like we’re in a private school mood right now. So with a small touch, you can make a difference. The image was different from the outside, people are wtching it because it is also connected through the environment and there are many people use this road. We also installed the LCD panel that shows the time and degree, which attracts the attention of people passing by, especially at night.” (Balikesir1)

Conclusion, Discussion and Suggestions

Based on the findings of this study, a new conceptualization that explaining school principals’ process of building shared meanings in schools (See Figure 1). We used the accumulated knowledge of administrative and organizational theories (Bolman & Deal, 2013; Sergiovanni, 2001). Maslow’s hierarchy of needs and Herzberg’s motivation theories were also used. Administrative theories utilized include the technical skills of scientific management, human relations approach,

organizations as negotiated orders (political and/or core technology of education), and symbolic perspectives. Initially, school principals try to run schools by technical skills (the use of rules & regulations) alone. Soon, they discover that following regulations do not work and realize that human relations works running school to a certain extent. This process of realization may lead principals to prepare better physical conditions. As they already figured it out, they physical conditions in schools are relatively poor. This marks a new phase compared to the earlier one which can be qualified as toxic environment and this means a basic school culture. Possibly, this represents a more secure environment. Nevertheless, renewed physical conditions are likely to develop satisfaction, they will not likely motivate since they will work as hygiene factors not as motivators. An able principal with strong experience may carry the school to up to this level. At this stage, if school principal develop or use educational goals in addition to technical and human relations and if the conditions are relatively in equilibrium, the school may enter a new level. We name this level as a competent culture. Then, assuming other conditions are stable, if principal use his/her symbolic powers additionally to the skills s/he acquired earlier, school may reach a new level and we designate this level as a great school culture. At this point, things are in school going quite well and it may be recognized as a great school culture. However, the only component that is lacking in school is a moral compass. Briefly, there is a shared meaning system in place. However, all individuals may not be accepted as equals. Finally, as school principal continues to develop his/her (skills) powers to his/her abilities and experience with an appropriate training, s/he is likely to move school to the highest level, an excellent (near ideal) school culture. The advantage of a school in this level is to have a moral compass (ethics) that accepting all individuals (including students) as equals.

Our main assumption here is the environment is stable. This sequencing provided here is hierarchical and it is not possible to achieve a higher level without completing a previous one. It might also be possible to go back to the previous levels.

Our findings indicated that principals frequently use technical and human relations skills. Likewise, occasionally principals add up educational goals. Conversely, it is difficult to discern whether the principal or socio-economic status makes the difference. This is a limitation of the current study. Unfortunately, we were unable to find principals who created higher levels of shared meanings in this study group.

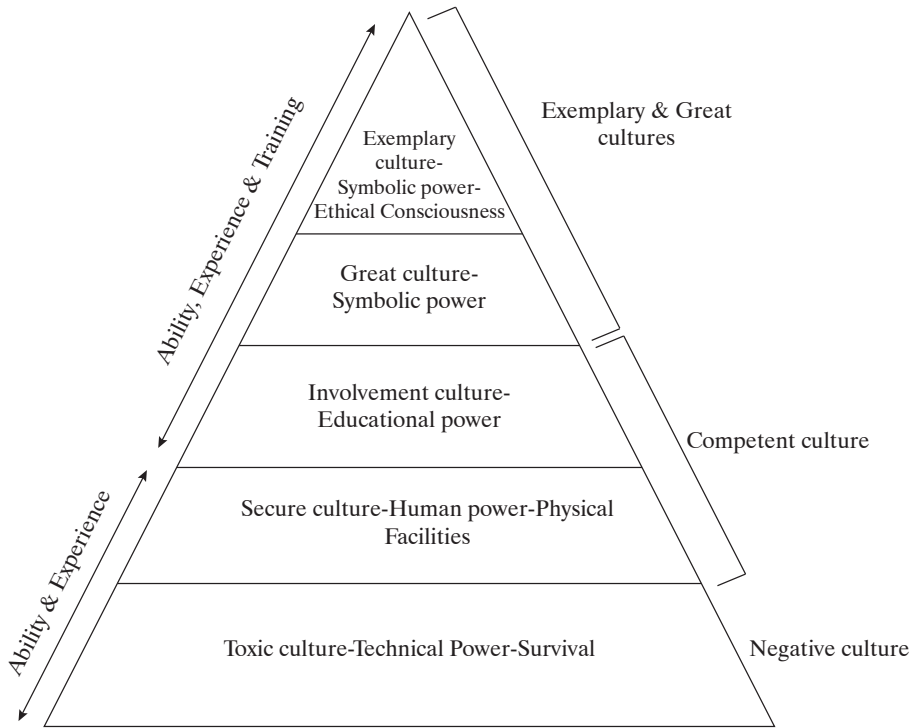


Figure 1. School Principals' Activities and Their Influence on School Culture

One of the most striking findings of the research is related to the making sense of experience by the school principals. On the one hand, the principals talk about how important the experience in the profession is in developing problem solving skills and having leadership qualifications, on the other hand, they do not use similar expressions about experienced teachers. With experience, it is understood that the relationship established with the legislation has weakened for managers, but the direction of the desire to establish a strong relationship has turned to human components. The emphasis on human relations in almost all of the narratives can be read as an indicator of this claim. It can be thought that the form of understanding produced by experience may also apply to teachers: a shift from the importance of legislation to the importance of human relations. Therefore, a teacher with reduced concern for legislation may fall into some form of bureaucratic weakness for the functioning of management processes. The narratives about teachers who have reached the retirement age or teachers with low performance form the basis of this argument. It can be said that the view of experience is a relative situation for managers: my experience vis-a-vis others'. The same holds true for issues such as professional performance and system retention. Principals state that the appointment of a four-year term is largely reflected in their management processes and personal motivations, but they of-

ten underscore that they need some kind of professional guarantee. They even express the lack of this guarantee as a fundamental future tension that could justify “not to do much”. The most important debate in which the personal and the public intertwine intersects precisely on this issue. In almost all of the narratives, there is no dominant argument suggesting that the principalship should depend on performance. On the other hand, They explain that the teachers who do not participate in intra-school processes, are not cooperative, close to retirement, etc. are the most challenging administrative problems because they cannot be removed from the system.

Another important finding related to experience can be seen in the narratives about the management-leadership dilemma. It is seen that managers define the problem of leadership as problem-solving skills that are filtered by experience. The practicality they gained in the principalship over the years has made them increasingly competent in solving existing problems. However, the issue of problem solving seems to be more closely related to a strategic framework developed for this. In other words, it is understood that the principals who have learned to solve various problems that they have faced at school for many years define this situation as a leadership skill. Leadership is reduced to some kind of practicality in this sense.. School principals cannot see symbolic elements as they focus on the “technical” aspect, emphasizing certain tasks that need to be fulfilled. Reading the history of the school does not necessitate a long history of the school. Long history is very useful for the repertoires of meaning in school. However, such reading is to see the meaning of incidents for school staff and reinterpret it. The principal should look for meaning in the behavior of the staff, like a detective here. On the other hand, having a vision is important because it enables the staff to look forward to the future with hope. Important routines and ceremonies in school life provide trust. Effective principals emphasize the “technical” aspects of the task as much as the “symbolic” one (Deal and Peterson, 1999). As the principals in this study tend to focus on the routine and technical aspects of the works; they are not successful in reinterpreting the environment of the school, making sense and interpreting the behavior of individuals, ensuring that they can look at the future with hope. It can be said that this situation is partly due to the lack of training about management. It is observed that school principals neglect symbolic aspects of the works by focusing only on the technical aspects of their duties. Creating or changing a positive culture at school requires symbolic leadership. It turns out that most of the principals in this study adapt to the existing situation.

When management theories are analyzed, it is seen that there is an emphasis on that culture is an important part of the organization associated with many variables. Organizational cultures are explained in different ways from different perspectives. Researchers who analyze organizations through the production of meaning usually try to read them as a symbolic system. For example, in attempt to uncover the meaning Schultz (1995) addresses the underlying meanings of different actions in organizations in the context of social formations and uses symbols such as the organization’s architecture, rituals, myths, stories. Accord-

ing to Bolman and Deal (2013), symbols are used to interpret and to shed light meanings and beliefs in organizations. Leaning on the fact that each institution has its own culture, the meanings of symbols may differ for individuals in the organization. In this study, school principals talk about people who have negative attitudes and thus create negative school culture (Deal & Peterson, 1999). This is a situation that can happen in any institution. However, in this study, it is seen that school principals do not have any strategy to deal with people who look at everything negatively (saboteurs, negaholics or other typologies).

In order to create strong school cultures; honesty, trust, open communication and dedication, values to create an academic culture, practices to improve education, a professional perspective based on personal experiences and a moral perspective are required (Besler, 2017).

In this study, it is seen that principals are trying to build common meanings on the basis of time, place, success and role in the construction of school culture. The experiences of school principals and their profession and the history of the school in which they work are influential in the formation of their perceptions and organization culture. In addition, the time spent by school principals on duty can change their managerial skills and styles. The time spent by school principals on the job is effective in changing their managerial skills and styles. At the beginning of their careers, the principals mostly concentrate on the follow-up and implementation of the rules and procedures, later it seems that they attach more importance to gaining leadership behavior. When approached from this point of view, it can be thought that the management approach of principals has changed from conventional understanding to human relations approach over time. This situation enforces a more moderate and warm culture in the school. The most frequently emphasized leadership characteristics of principal are to communicate effectively, to be patient, to approach events and people calmly, to be fair, and to give value to people. In a study by Turan, Yıldırım, and Aydoğdu (2012), it was revealed that school principals consider themselves mostly responsible from the human dimension. In the study conducted by Akbaba-Altun (2007), school principals have personal, managerial and leadership competencies and they see focusing on the human relations as the key for success, they adopt their schools like a home, create a warm atmosphere, communicate effectively with all stakeholders, devote themselves to school, and manage the school democratically. It was found that principals solve problems in a timely and effective manner. In the context of school life, Hultman (2001) states that the principals do not know what is going to happen and they just try to do right things and thus the additions to the activity experience affect their future actions. From this perspective, the place of experience in school principals' lives seems to be very important.

It is emphasized that the history of the institution and its heroes can be considered as an effective tool in building meaning on members. Because heroes are seen as role models that convey values in the organization (Bolman and Deal, 2013; Lunenburg and Ornstein, 2013). It turned out that the principals working

in institutions with a long history have tried to present successful individuals who graduated from these schools as a role model for students and thus to pass on success and values to new generations. However, in this study, it was found that this process did not work in a similar way in new institutions and new principals who just started work. When the principals in this study were asked to mention important people in the past of their school, they only briefly mentioned the previous principals of the school but did not state whether they made an effort to use them even positively.

Changes in educational policies have an impact on school culture. These changes sometimes limit what principals can do (Parylo, Zepeda & Bengtson, 2012). For example, changes made from the top, such as rotation, sometimes bring about negative effects on schools. In the study conducted by Aydoğdu-Özoğlu and Turan (2015), it was mentioned that changes made in the 4 + 4 + 4 system in schools had negative impacts in terms of culture and this has an impact on the loyalty of employees and students. In addition, school principals feel that they are limited management processes as they have high responsibilities but low powers. Such practices make principals feel that they are experiencing a loss of power in their duties. On the other hand, issues such as providing funding for school are serious problems in schools, while it is important how to use them (Reitzug & Reeves, 1992). For example, while providing funding to the school is a technical problem, the use of the funding provided for educational purposes will make it a symbolic one. This study shows that this subject is considered as a technical subject.

The making sense processes for the individuals are also very important for the principals in the school. In this context, how professional and social roles get understood is effective in the behaviors exhibited by principals in the administrative and educational process. Principals stated that in order to create a strong school culture, it is necessary to eliminate the groupings between the members of schools and the conflicts between different subcultures. It has been revealed that managers are more easily able to build a organizational culture with people who have positive perceptions about the profession and have a high level of dedication, collaboration, cooperation, solidarity, effective communication and support. Besides, principals have different interpretation processes as individuals and as members of a group. Principals refer to the distinction between private and professional lives. In this process, they points out that the time they allocated to the school is more than the time allocated to their private lives, and this is related to their dedication. In the study conducted by Akababa-Altun (2007), it was found that successful school principals regard their schools as a family while trying to create a warm school atmosphere. In this context, it has been understood that school principals have a style based on mutual understanding and respect, they dedicate themselves to their schools and even they cannot allocate enough time to their families while giving priority to the school.

In this study, it was revealed that most of the principals did not choose the teaching profession willingly or consciously. In the transition from teaching to

management, factors such as problem solving, success and the desire to change play a role. In the study conducted by Akababa-Altun (2007), it was determined that more than half of the successful principals were become principal unwillingly. In addition, it was emphasized in the study that it is not enough to be willing to be successful in the position of principal and success has a complex nature that cannot be handled with a single factor or variable. Organizational culture has an impact on organizational and professional identity and image (Bektaş, 2010; Hatch & Schultz, 1997). The repertoire of meaning created in the school affects the institutional and professional identity and image. How school success is perceived is especially effective in school functioning. The expectations of students and parents are shaped according to this perception of success; these expectations also affect the professional identity and image of the teacher and principal. In this respect, the competitive culture brought by the current system affects student negatively and parent expectations and the value system, and in this context, it also changes expectations from teacher and principal roles.

Similar remarks are found in other cultures. Standard forms of measurement affect teaching through the socio-economic level and this leads to a weakening of their own beliefs that teachers can make a difference over time. Belief building occurs on the basis of group and individual experiences, and is a reinterpretation of their past. Beliefs are very important at school and they represent core values (such as can learn-limited) on topics such as student capacity. In order to create these, the principal needs to act, because the behavior is stronger than words (Deal & Peterson, 1999). For beliefs, processes are as important as results (Reitzug & Reeves, 1992). If school principals care about the process as much as the results, they can create more positive beliefs about education in schools.

Spaces in the school are of great importance in the process of cultural formation. It is noteworthy to mention that shared spaces provide unity and solidarity among group members when they contain similar meanings. Having shared spaces strengthens communication by increasing contact in school. Hultman (2001) pointed out that with the spider metaphor in the network, the leader is at the center of the relationships in the school in the process of creating culture. In this study, it was determined that the principal opened all the resources and places in the school to the members,, applied an open door policy and was visible in this context. In this study, school principals try to create diversity in the use of these spaces. In these areas, they hold ceremonies, meetings, kermis, competitions, concerts while bringing together parents, teachers, principals, students, and sharing common values, and trying to use language as a good symbol in this transfer process. It was determined that the principal often preferred to be in contact with teachers and students by using communication channels. On the other hand, statements of school principals generally point to one-way communication with teachers. School principals do not mention the situations in which they are criticized. This raises the question of whether the communication available at these schools is really open. Bates (1984) states that in such cases, principals are able to intuitively express their own beliefs, do not have an intellectual approach.

It was also observed that a number of spaces and activities were used as a resource provider in schools. In addition, it was observed that the participants tried to use the spatial symbols to convey common values such as justice and equality in school life. Sergiovanni (2001) addresses this symbolic power in the context of going around the school, visiting classrooms, spending time with students, ceremonies, rituals and chairing meetings for a specific day, and being role models. In this context, it is seen that there is a kind of power that principals use in the process of culture formation and maintenance. On the other hand, when the motivation theories of Maslow and Herzberg (Adair, 2009) are considered together, when the development of physical structures cannot be associated with higher educational purposes, they can be considered as either basic needs or hygiene factors. In other words, the development of the physical structure can provide satisfaction, but may not motivate the school staff positively.

According to Sergiovanni (2001), for a school to become sufficient, the principal must use technical, human and educational tools together effectively. In order for the school to become perfect, the principal must use symbolic and cultural factors effectively. According to the findings of this study; it is seen that school principals are not able to use symbolic and cultural factors effectively in order to make their school sufficient, and they have difficulties even in technical issues.

In line with these results obtained in this study, the following suggestions can be made:

School principals have different meanings in different temporal periods related to their duties. In this respect, it is seen that these meanings affect daily life practices of principals and their leadership behaviors. Starting from the first years of school principals, it may be appropriate to conduct studies employing long-term observations that reveal the stages of development in this interpretation process and create models. Thus, detailed information can be obtained to be used in the content of programs for training principals or leaders.

The biggest problems faced by school principals in creating, maintaining and changing school culture are frequent policy changes. Studies can be designed to reveal the effects of sudden changes in the education system in terms of culture, institutional image and professional identity.

In this research, the information about daily life practices was discussed based on the symbols used by school principals in the context of creating or maintaining school culture. In the process of recognizing these symbols and constructing new meanings, studies that include case studies dealing with the issues that principals should pay attention to and that determine its effectiveness can be designed. This type of work can be particularly useful in the education of new school principals.

One limitation of this study is that data are collected only from school principals. By collecting data from teachers, students, parents and other staff, similar studies can help us to understand the process of creating meaning at school settings.

Türkçe Sürüm

Giriş

Örgüt kültürü literatüründe temelde iki farklı gelenek bulunmaktadır: Antropoloji ve sosyoloji. Örgüt kültürüne odaklanan sosyoloji literatürü mit, ritüel, sembolik etkileşim ve etnometodolojiye odaklanmaktadır. Örgütlerin sosyolojik açıdan incelenmesi entelektüel kökenlerini Durkheim, Weber, Tönnies, Goffman ve Garfinkel gibi sosyologlardan alır. Diğer örgüt kültürü çalışmaları işlevsel antropolojik bir yaklaşıma dayalıdır (Ouchi ve Wilkins, 1985). Örneğin, Schein (2010) grup kültürünü bir grubun paylaştığı temel varsayımların bir modeli olarak görür. Grup üyeleri dışsal uyum ve içsel bütünleşme yoluyla sorunlarını çözer ve böylece yeni üyelere bu tür problemlerle karşılaştıklarında doğru yönde algılama, düşünme ve hissetmeyi öğretir. Araştırmacılar (Bolman ve Deal, 2013; Hatch, 1993; Simircich, 1983; Schultz, 1995), örgütte paylaşılan değerler, inançlar, normlar, sembollerini ele almakta ve ortak anlam oluşumuna dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda okullarda da kültür, “yöneticiler, öğrenciler, öğretmenler, veliler arasında paylaşılan paylaştığı temel varsayımlar, inançlar, değerler, normlar, anlamlar, semboller sistemi olarak tanımlanabilmektedir. “Kültür göreliliği olarak durağan, inançları ve davranışları zaman içinde değiştiren derin sosyal anlamlardır” (Deal ve Peterson, 1999, s.6). Antropolojik geleneğin ikinci akımı anlam oluşturma süreçlerini orada yaşayan yerleşik bireylerin bakış açısıyla ele alır (Ouchi ve Wilkins, 1985)

Örgütler müzakere edilen düzenlemelerdir ve örgüt kültürü örgüt çalışmalarının temel konularından biridir. Alanyazında örgütler sembolik etkileşimcilerde olduğu gibi, müzakere edilen düzenler (negotiated orders) olarak ele alınmaktadır, iletişim ve anlama odaklanmaktadır (Fine, 1984). Örgüt kültürü araştırmaları örgüt teorisinde önemli bir yer tutmaktadır. Örgüt kültürü farklı biçimlerde sınıflanmaktadır. Araştırmacılar kültürün farklı yönlerine odaklanmakta ve örgüt kültürü konusunda bilgileri genişletmektedirler. Örneğin Harrison (1972) ve Handy (1981) güç, rol, görev ve birey kültürü şeklinde dört kültür türünden bahsederken; Deal ve Kennedy (2000), maço erkek, çok çalış ve sert oyna, şirketin üzerine bahse gir, süreç kültürü biçiminde bir sınıflamayı sunmakta ve Cameron ve Quin (2005) ise girişimci, işbirliğine dayalı, yapılaşmış, pazar merkezli kültür şeklinde bir tipolojiyi önermektedir. Görüldüğü gibi her araştırmacı konuya farklı açılardan bakmış ve bu bakış açılarını yaptıkları sınıflamalarına yansıtmıştır. Okulda anlam oluşturma sürecine vurgu yapan araştırmacılar ise, kültürün düzeyleri ya da tipleri yerine, daha çok anlamın nasıl oluştuğu ve bunun davranışlara nasıl yansıdığı konularına yoğunlaşmaktadırlar (Deal ve Petersen, 2009). Ancak, örgüt kültürü konusunda veriye dayalı araştırmaların büyük bir kısmı örgütleri yapısal düzenlemeler olarak ele almaktadırlar. Az sayıda araştırma veriye dayalı olarak liderin kültür inşaa sürecini ele almaktadır.

Eğitim kurumlarının kùltürleri üzerine üretilen alanyazın incelendiğinde okul kùltürünün öğretmen motivasyonu (Acun ve Güney, 2019; Çevik ve Köse, 2017; Demirtaş, Aksoy, Balı ve Çağlar, 2019), öğrenci başarısı (Demirtaş, 2010a; Vislocky, 2005), örgütsel bağlılık (Raman, Ying ve Khalid, 2015; Sezgin, 2010; Veeriah ve Li, 2017), örgütsel sağlık (Özdemir, 2012), müdürlerin iletişim becerileri (Önsal, 2012; Yücel, 2003), yöneticilerin güç kullanma stilleri (Koşar ve Çalık, 2011), okul müdürlerinin liderliği (Avcı, 2016; şahin, 2005; Turan ve Bektaş, 2013; Zembat, Adak Özdemir, Sezer, Özdemir Beceren ve Biber, 2012) gibi birçok değişkenle ilişkisi olduğu saptanmıştır. “Yönetim kùltürü ne kadar etkili?” sorusu hala sorulması gereken geçerli bir sorudur (Firestone ve Seashore Louis, 1999). Görüldüđu gibi örgüt kùltürleri ile ilişkili önemli değişkenlerden biri yöneticilerin liderlik davranışlarını sergileme durumudur.

Örgüt kùltürlerinin oluşturulması, değiştirilmesi ve sürdürülmesi süreçlerinde özellikle liderlik güncelliğini koruyan konulardandır. Bu bağlamda literatürde örgütlerde kùltürün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesi sürecinde yöneticilerin sergiledikleri kùltürel ve sembolik liderlik davranışları görel olarak güncelliğini korumaktadır (Schein, 2010; Bolman ve Deal, 2013; Deal ve Peterson, 1999). Buna göre, okul müdürlerinin örgütlerde kùltürü oluşturma, sürdürme ve değiştirmesi gibi sembolik liderlik davranışlarına (Masiki, 2011; Lahtero ve Risku, 2012; Sergiovanni, 2001; şişman ve Turan, 2004) odaklanan çalışmalara rastlanmakla birlikte bu çalışmaların çok azı veriye dayalıdır. Bu çalışmalarda kurumda yöneticilerin, törenler, hikâyeler, kahramanlar, logolar, mitler, efsaneler, dil ve mecazlar gibi bazı sembollerle ortak anlamları nasıl oluşturdukları ya da çözümledikleri üzerine durulmaktadır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin, kùltürünün oluşturulması, sürdürülmesi ya da değiştirilmesi sürecinde mesleki ve kişisel deneyimleri üzerinde durulmuştur. Müdürlerin, okul içindeki etkileşim süreçlerini, olumlu kùltür oluşumunu bağlamında nasıl anlamlandırdıklarının ortaya çıkarılmaya amaçlanmıştır. Bu açıdan okuldaki etkileşim süreci temelinde ortak anlam ve değerlerin inşası, ortak davranış beklentileri, kùltürünün değerler, normlar, törenler, hikâyeler, kahramanlar, dil gibi öğeleri ve bunlara yönelik günlük yaşam pratikleri aracılığıyla çözümlenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (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 çalışmada; okul müdürlerinin “müdür olmak” ile ilişkilendirilmiş deneyimlerinin okul kültürün oluşturulma, sürdürülme ya da değiştirilme süreçleri bağlamında ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Türkiye’de müdür olmayı inceleyen büyük çaplı bir projenin belirlenen küçük bir çalışma grubu ve okul kültürü ile ilişkili bölümüne dayanmaktadır. Bu projenin ana çalışma grubunu Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) istatistiki bölge birimleri sınıflamasına göre 2. Düzey sınıflamayı oluşturan 12 alt bölge temel alınarak seçilmişken, bu çalışmada 1. Düzey sınıflamaya (İstanbul, Batı Marmara, Ege, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu) uygun bir seçim gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ilgili bölgelerde yer alan iller (İstanbul, Balıkesir, İzmir, Eskişehir, Konya, Adana, Aksaray, Kastamonu, Artvin, Erzurum, Tunceli, Gaziantep) temelinde maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen 15 okul müdürü çalışma grubunu oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemeindeki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda çalışmada görüşme sorularının testinde pilot uygulamada Eskişehir ili seçilmiştir ve diğer bölgeler bazında İstanbul ilinden Avrupa ve Anadolu olmak üzere ve diğer her ilden birer tane seçilen okul müdürleriyle ana uygulama yapılmıştır.

Katılımcıların ortalama yaşı 45’tir ve 31 ile 60 yaş arasında değişmektedir. Müdürlerin 12’si erkek, 3’ü kadındır. Katılımcıların 5’i lisede, 4’ü ortaokulda, 4’ü ilkokulda, 1’i okul öncesinde görev yaparken birinin okulu belirtilmemiştir. Okul müdürlerinin mezun oldukları alanlara göre dağılımı şöyledir: Sınıf öğretmeni (7), İlahiyat (3), Matematik (2), Türk Dili (1), Beden Eğitimi (1) ve bir katılımcı alanını belirtmemiştir. Katılımcıların biri yüksek lisans derecesine sahip iken, bir müdür de önlisans mezunudur, diğer müdürler (13) lisans derecesine sahiptirler. Katılımcıların ortalama öğretmenlik deneyimi 21 yıldır ve öğretmenlerin yarısı 19 yıl ve üstü deneyime sahiptir. Öğretmenlik deneyimleri 8 ile 35 yıl arasında değişmektedir. Müdürlük deneyimleri ortalama 9 yıldır, en düşük 1 yıl ile en yüksek 26 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Örgüt çalışmalarında örgüt bilimciler örgütlerin değişik yönlerini ve özellikle de örgütlerin kültürel ve sembolik boyutlarını çalışırken görüşmeyi, temel veri toplama araçlarından biri olarak kullanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.147). Araştırmada veriler 2014-2015 öğretim yılında toplanmış ve verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışma Türkiye’de müdür olmayı inceleyen kapsamlı bir projenin okul kültürü ile ilgili bölümüne dayan-

maktadır. Proje kapsamında veriler, öğretim üyeleri, konuya ilişkin bilgisi olan ve araştırma yöntemleri dersini almış olan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinden oluşan 25 kişilik bir ekip yardımıyla toplanmıştır. Bu süreç, proje yürütücüsünün kontrolü altında gerçekleşmiş ve koordinasyon telefon aracılığıyla sağlanmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış olup, okul müdürlerinin çalıştıkları bir ortamda ve uygun oldukları zaman içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncesinde okul müdürlerinden randevu alınmıştır. Görüşme ortamının sessiz olmasına dikkat edilmiş ve okul müdürünün kendini görüşme esnasında rahat hissetmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Okul müdürlerinden görüşme tekniği kullanılarak toplanan verilerde herhangi bir kaybın önüne geçebilmek için görüşme sorularına verilen yanıtlar yazılı-sözlü izin alınarak hem ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve yazılı bir metne dönüştürülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama amacıyla, Lortie (2009) tarafından kullanılan görüşme sorularının temel alınıp Türk kültürüne uygun bir hale dönüştürülmesiyle elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında, öncelikle bütün soruların çevirileri yapılmış olup, daha sonra kültüre uymayan sorular çıkarılmıştır. Nihai olarak ise, bütün araştırmacıların katılımıyla geriye kalan sorular üzerinden tartışma yapılmış; araştırmanın bütçesi ile olanakları çerçevesinde, araştırmanın amacına en çok hizmet edecek olan sorular tutulmuş; araştırmanın amacıyla ilgisi olmayan sorular çıkarılmıştır. Elde edilen görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda demografik özelliklere ilişkin sorular, ikinci kısımda ise araştırmanın alt problemleriyle ilgili sorular yer almıştır. Açık uçlu maddeden oluşan taslak görüşme formuna ilişkin uzman görüşleri alındıktan sonra, görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini sınamak için 3 okul müdürüyle görüşme yapılarak, bu görüşmeler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri Analizi

Fenomenolojik bir araştırmanın en temel amacı, insanların deneyimlerinden çıkardıkları anlamları sorgulamaktır. Merkezde bu nedenle deneyimden çok bunların kişide bıraktıklarıdır (Cresswell, 2007). Fenomenolojik (görüngübilimsel) araştırmalarda spesifik bir veri analizi yöntemi kullanılmamakla birlikte; deneyimin ne olduğu, nerede nasıl gerçekleştiği, öznenin bunu nasıl ele aldığı gibi konuların analiz edilebileceği bir stratejinin benimsenmesi önemlidir. Bu amaç doğrultusunda, bu araştırmada, ilk etapta veriler deneyim öbekleri seviyesine indirgenmiştir. Örneğin, müdür olmaya karar verme, okulda sıradan bir gün, çatışma çözümü gibi. Analiz esnasında ilk olarak, yazıya dökülen görüşmeler müdürlerin günlük yaşam deneyimlerinin benzersizliğini ve zenginliğini yakalamak amacıyla ayrı ayrı analiz edilmiştir. Temel araştırma sorusu çerçevesinde deneyim öbekleri görüşme dökümünün dikkatlice analizi sonucu belirlenmiştir. Her bir deneyim öbeğinin merkezi temalarını betimlemeye yönelik okumaları yapıl-

mıştır (Strauss, 1987; Cresswell, 2007). Bu, betimleyici kodlamaya çok benzer bir süreçtir çünkü sürecin amacı deneyimin ne hakkında olduğunu betimlemektir. Bu, her deneyim öbeği için tek tek yapılmıştır. Merkezi temalar belirlendikten sonra, bunlara araştırmanın ana sorusu sorularak (Bu ortak anlamlar yaratmak bağlamında ne anlama gelmektedir?) deneyimlere ilişkin açıklayıcı yapılar oluşturulmuştur. Bunlar açık önermeler biçiminde yazılmıştır. Örneğin; ortak anlamlar mekânsal ilişkilerin kurulmasıyla kurulabilir.

Yukarıdakine benzer önermeler her bir deneyim öbeği için tek tek oluşturulduktan sonra, bunlar bir araya getirilerek, benzer olanlar birleştirilmiştir. Aynı zamanda, belirli bir meselenin etrafındaki önermeler üst başlıklarda bir araya getirilmiştir. Bu üst başlıklar araştırmanın temalarını oluşturmuştur. Bu süreç her bir transkript için tekrar edilmiştir. Bu temalar ortaya çıkmakta olan örüntülerle birlikte düşünülerek, sürekli karşılaştırılmıştır. Nihai olarak, temalar araştırma raporunda ana başlıklar olarak kullanılmıştır.

Bulgular

Okul kültürünün ortak anlam inşa süreci olarak ele alındığı bu çalışmada müdürlerinin süreci zaman, mekân, başarı ve rol temelleri üzerine kurdukları görülmüştür.

Zamanın Anlamlandırılması

Yöneticilik, liderlik ikilemi ve okul kültürü

Okul müdürleri görevlerine ilişkin bakış açılarında iki noktaya vurgu yapmaktadır. Bunlardan biri yöneticilik, diğeri ise liderliktir. Deneyimin, müdürlerin görev algılarını şekillendirmede önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Özellikle okul müdürlüğünde başlangıç aşamasında olan katılımcıların kendilerini iyi bir yönetici olarak yetiştirmeye çalıştıkları ve zamanlarının büyük kısmını mevzuatı anlama, takip etme ve uygulamaya ayırdığı anlaşılmaktadır. Mesleğin ilk yıllarında mevzuatı bilmek ile yönetici olmak arasında güçlü bir ilişki kurdukları görülmektedir. Bu bağlamda, mevzuatın gereklerini tam olarak yerine getirebilmek için okulda daha baskıcı ve kuralcı bir yönetim biçimi benimsedikleri ve buna bağlı olarak okul kültürünün katı ve sert bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Ancak müdürlükte deneyim kazandıkça ve buna yönelik eğitim aldıkça aslında liderlik meselesinin onlar için daha merkezi bir konuya dönüştüğü söylenebilir. Müdürlerin en sık vurguladıkları liderlik özellikleri ise etkili iletişim kurmak, sabırlı olmak, olaylara ve kişilere karşı sakin yaklaşmak, adaletli olmak, insana değer vermektir. Müdürlere göre, deneyim ve buna bağlı olarak gelişen liderlik becerileri, okulda daha ılımlı ve sıcak bir kültür oluşmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda görevde geçirilen süre göreve ilişkin anlamlandırma sürecinde etkili olmaktadır.

“[Okul müdürü] Mutlaka deneyimli olmalı. ...Deneyim çok önemli. Bilgi beceriyi yönetmek, okumak, anlamak, yorumlamak bunları incitmeden, incitilmeden kendi okuluna bölgene, okuluna göre uygulayabilmek, kabul olması lazım.” (Gaziantep, 3)

“Okul müdürü(nün) kesin liderlik vasfı olacak, doğuştan gelen bir liderlik ama bazı şeyleri de öğreniyorsun, mutlaka öğreniyorsun... Olaylar sana bilgi veriyor, daha tecrübeli olmak ile mesela ilk günkü müdürlüğüm benim çok farklı... İlk önce kızyordum mesela diyelim ki zil çaldı ne diyorsun, ama şimdi demiyorum. Yanlış olsa bile o gün değil, bir gün sonra diyorum. Hatta paylaşmak açısından söylüyorum keşke demeseydim, bir saat sonra yarım saat sonra deseydim. Ama şimdi öyle demiyorum. Bir gün sonra diyorum. Hatta aynaya bakınca bazen daha sakin olsaydım diyorum, onun semeresini gördüm... (Gaziantep, 3)

“Mutlaka tecrübeler öğretiyor. Yoksa öteki türlü bir şeyler yani okunularak ya da bir şeylerin gidip nasıl diyeyim kulaktan dolma bir şeylerle öğrenemezsiniz kesinlikle. Yaşayarak ya da birazda insanın karakteriyle ilgili olacak. Yani karakterimizde liderlik özelliği olsun, yöneticilik özeliği olsun mutlaka o kapasiteye sahip olacaksınız ki sonradan yaşayarak öğrendiklerimizin üzerine koyarak bir şey gibi ev gibi inşa ederek o şekilde müdürlük öğrenilir.” (Aksaray, 5)

Deneyimin altı okul müdürleri tarafından kalın biçimde çizilmektedir. Liderlik ve yöneticilik ayrımı aslında literatür tanımlamalarına yeni bir boyut katmaktadır. Liderlik müdürlerimizin anlatılarında deneyim sonucunda ortaya çıkan bir çeşit sorun çözme becerisi ya da kapasitesine karşılık gelmektedir. Uzun yıllar boyunca karşılaştıkları sorunları nasıl çözeceklerini öğrendiklerinde kendilerini lider olarak tanımlamaları ya da tanımın içine kendilerini yerleştirmeleri daha sık görülen bir anlatıdır. Gaziantep3 olarak kodlanan müdür, örneğin, liderliği bir taraftan doğuştan gelen bir özellik olduğunu ifade etse de hemen arkasından, ... *Olaylar sana bilgi veriyor, daha tecrübeli olmak ile mesela ilk günkü müdürlüğüm benim çok farklı... İlk önce kızyordum mesela diyelim ki zil çaldı ne diyorsun, ama şimdi demiyorum*” diyerek, liderlik ve deneyim arasındaki köprünün sağlamlığına gönderme yapmaktadır. Liderliğe bu bakış oldukça önemlidir, çünkü “liderlik bir pozisyon değildir” önermesinin, aslında alandaki karşılıkları bakımında yeterince güvenli olmadığını düşündürmektedir. Bir başka deyişle, liderliği, yöneticilik pozisyonunun kendisinin ürettiği ve deneyimle birlikte şekillenen bir gerçekliğe karşılık geldiği, katılımcılarımız tarafından sıklıkla ifade edilmektedir. Okul müdürlüğünde geçirilen zaman bir taraftan mevzuat ile kurulan ilişkiye yapılan vurguyu zayıflatırken diğer taraftan yöneticiliği kişilerarası ilişkilerin önemine yakınlaştırmaktadır. Çünkü deneyim okul müdürleri için karşılaşılan sorunların tanıdık hale gelmesine ya da sıradanlaşmasına ve buna bağlı olarak daha kolay çözülebilmesine olanak tanımaktadır. Bu konfor ve beraberinde üretilen özgüven müdürlerin kendilerini lider olarak görmelerine de olanak tanımaktadır. Nitekim müdürler mesleğin ilk yıllarında mevzuatı eksiksiz uygulama anlayışına daha yakinken,

deneyim kazandıkça işlerin daha çok insan ilişkilerine dayalı olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu durum aslında, kendileri için yarattıkları alanın önceliklerinin doğal olarak dönüşmesiyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda okulda müdür olarak geçirdikleri zaman, yönetim süreçlerini anlamlandırmalarını değiştirmekte ve bu da okul yaşamındaki günlük davranışlarını etkilemektedir. Bu aşamada müdürlerin, alanına yönelik lisansüstü eğitim almalarının etkilerinden de bahsettikleri görülmektedir. Böylece kuram ve uygulamayı birleştirdiklerini düşünmektedirler. Kimilerine göre, eğitim ve deneyim, yönetimde konvansiyonel/geleneksel yaklaşımları terk ederek, öznelarası işbirliğinin merkeze alındığı bir anlayış geliştirmelerine olanak sağlamıştır.

“... [Y]üksek lisans yapmadan önceki idareciliğim ve yüksek lisans yaptıktan sonraki idareciliğim diye niye diyeceksiniz çünkü yüksek lisans yapmadan önce bakış açım, burası bir okul burayı ben yönetirim, kanun ve yönetmelikler vardır bunun dışında da başka hiçbir şey yoktur... Burası okul bunu bu şartlarda yürütürüm, benim bir yönetmeliğim var ona bağlı kalır ve devam ederim... Böyle bir idarecilik anlayışı vardı ama yüksek lisansta başladıktan sonra, benim için idarecilik bambaşka bir boyut aldı işin özü şu, ondan önce müdürdüm, şimdi liderim. Buna döndüm çünkü yüksek lisansta çok şeyler kazandım. Eğitime bakış açım değişti, okuduğum kitaplar, okuduğum makaleler, işte eğitim adına yapılacak her görüşü benim için fikri değerlendirmeye bir değer olarak gördüm.” (Konya, 5)

Müdür olmak çoğu zaman pozisyona ilişkin bir formasyonun yokluğu ile anlamlandırılmaktadır. Müdürlük, alanda ve yaşanarak öğrenilen bir pozisyonudur. Buna bağlı olarak, informal mesleki ağların doğal olarak geliştiği anlaşılmaktadır. Bu ağlara en çok ihtiyaç duyanlar da yeni başlayan okul müdürleridir.

“...müdür her zaman kendini yenilemek zorundadır. Müdür takıldığı yerde arkadaşlarından yararlanır, arar, ben ararım, “ya Ahmet bey şöyle bir yönetmelik geldi, buradan ne anlıyorsun diye” sorarım... Mesela il/ilçe benim bu yaşım ile ve tecrübemle bana çok sorarlar.” (Gaziantep, 3)

“...idareciliğe ilk başladığımız yıllarda, bazı teknik konularda bizden daha tecrübeli deneyimli arkadaşlarımızdan danıştık, (fikir) aldık zaman zaman. Bazen yönetimdeki tecrübeye dayalı ve eğitim ile ilgili ya da mevzuat ile ilgili “yaşanmışlık”(önemlidir), ben 10 yıllık bir müdürüm siz iki yıllık bir müdürsünüz ama...çok önemli birbirimize bazı tecrübelerimizi paylaştık. İdarecilikte gerçekten kendini kanıtlamış insanlardan yardım aldık, bunlar belki de mesleklerinde adeta bir bilirkişi gibi tecrübeli arkadaşlardı, ilk zamanlarda bize yardımları oldu, yakın çevre okullar ya da arkadaşlar noktasında meslektaşlarımızdılar halen de görüşürüz...” (İstanbul1)

“Şimdi sana bir şeyi itiraf edeyim ben şu anda mevzuat okumuyorum, biliyor musun, bakmıyorum mevzuata bir sorun mu var, soruyorum arkadaş sen ne yapıyorsun, bende öyle yapıyorum. Neden biliyor musun akşamdan sabaha mevzuat değişiyor böyle bir şey olmaz ya... E okuyacağım vakıf olacağım, olana kadar o mevzuat değişmiştir, başka mevzuat gelmiştir.” (İstanbul, 13)

Mevzuat'ın karmaşıklığı ve yoruma duyulan ihtiyaç, deneyime duyulan ihtiyacı da ortaya çıkarmaktadır. Mevzuatın sık değişimi de “bir bilene sorma” davranışının sıklaşmasına neden olmaktadır. Mevzuatı yorumlayabilme becerisi belki de en önemli yönetici becerilerinden biri olarak düşünülebilir. Buradaki anahtar yönlendiricinin bir çeşit yanlış yapma kaygısı olduğu da anlaşılmaktadır. Çünkü, yorumun kendisi de tarihsel olarak kurularak, uzun süreli tekrarlarla belirli bir yorum stratejisine dönüşmektedir. Bu strateji “doğru/risksiz/uygun” olana zaman geçtikçe daha yakınlaştırmaktadır. Bu anlamda, önemli olan aslında mevzuat değil, yorumdur. Daha açık bir anlatımla, yapılan yorumlamaların sayısı ve sıklığı yıllar içinde arttıkça, hata yapma olasılığı da düşmektedir. Bu nedenle, daha fazla deneyime sahip birinin yorumuna duyulan ihtiyaç, bürokratik hiyerarşinin kalın duvarlarını dahi delebilmektedir: “...Mesela il/ilçe benim bu yaşımla ve tecrübemle bana çok sorarlar.”(Gaziantep, 3)

Biz kimiz? Mesleğe genel bakış

Okul müdürleri, zamanın sadece öğretmen ve müdür rollerinde değil öğrenci ve veli rollerinde de değişim yarattığına değinmektedir. Öğrencilerin geçmişe yönelik daha iyi ya da daha kötü gelişim sergilediğini düşünen farklı görüşlere sahip müdürler bulunmaktadır.

Bu çalışmada katılımcı olan okul müdürlerinin büyük bir kısmının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmediği ya da bilinçli yollardan gelmediği görülmüştür. Her ne kadar meslek seçiminde isteklilik olmasa da sonraki süreçlerde ise mesleği sevdikleri dikkat çekmektedir.

“Öğretmen olmayı hiç düşünmüyordum meslek lisesi mezunuyum. Mühendis olmayı düşünüyordum, ya da avukat olmayı, sporculuğumdan dolayı beden eğitimi aldım. Sonra birkaç kez üniversite sınavlarına girdim istediğim yerleri kazanamayınca öğretmenlik benim kaderimmiş dedim ve devam ettim.” (Gaziantep1).

Şimdi öğretmenken bazı eksikleri görüyorsun. Yani şikâyet ediyorsun yani bazı şeyleri düzeltebileceğime inandığım için müdür oldum yani şimdi oturup şikâyet etmek yerine o zaman dedik ki bizde okul müdürü olalım bu şikâyetleri ortadan kaldıralım. Yani müdür olma sebebim budur. (İstanbul, 13).

“Ben liseyi bitirdikten sonra, öncelikle mühendis, elektrik bölümünü bitirdiğim için elektrik elektronik mühendisi olmak istedim. Hatta ilk yıl, elektronik mühendisliği tercihlerimi yaptım...İkinci yılmada öğretmenliği yazdık. Sınıf öğretmenliği ilk tercihimdi. Atanması kolaydı. O yüzden ilk tercihim olan sınıf öğretmenliğini yazdım... İyi ki de öğretmen olmuşum diyorum. Mühendis olsam belki öğrencilerden alacağım zevki bulamayacaktım. Sadece ‘maddi’ yönden önce bakıyorduk. Şu an da ‘maddi ve manevi’ olarak etkileniyoruz. Öğrencilerimizin bizi araması, bizleri yıllar sonra aramaları, hatırlaması bizi duygulandırıyor.” (Adana, 5).

Yukarıdaki seçim süreci yanında okul müdürlerinin kendilerine yönelik algılarının şekillenmesinde iş ve özel yaşam ayrımı dikkat çekmekte ve müdür olmanın özel yaşamlarına ayrılan vakit açısından etkisine değinmektedir. Müdürlüğün bireysel vakitlerinden fedakârlık yapmalarını gerektirdiği yoğun olarak ifade edilmektedir. Okul müdürlerinin mesleki hayatlarının özel hayatlarını da etkilediğini düşünenler yanında okul müdürlerinin mesleki hayatlarının özel hayatlarını etkilemediğini belirtenler de bulunmaktadır.

“Evimi aksatıyorum, çocuğumu aksatıyorum, diğer işlerini aksatıyor; ayrılamıyorsun okuldan. Okulun camı kırıldı, yarın nasıl yapacağım, müfettiş gelecek, Ahmet derse girmedi, Ayşe raporlu, öğretmen gelmedi...” (Gaziantep, 3)

“Yani ben bu okulda mutlu olduğum için eve mutlu gidiyorum, ben o kötü bir zamanda öğretmenlik yaptığım tansiyon ilacı bile kullanıyordum o kadar kötü bir dönemdeydim Müdürlük daha iyi geldi daha mutlu ve vaktimin daha çoğunu burada harcıyorum, ama ben mesleğe daha geç başladığım için kızım büyüdü üniversiteye başladı, eşim zaten yoğun çalışıyor hani zaten eve vakit ayıramıyorum tüh diyecek bir durumum yok açıkçası burada mutlu olduğum için eve de mutlu gidiyorum, burası gerseydi beni, hiç çekilmezdi o zaman çünkü ben çok iyi ayırt edemiyorum, evdekini buraya buradakini eve götürüyorum. O kadar profesyonel değilim, duygularımı daha yoğun yaşıyorum.” (İzmir, 2)

Bu süreçte müdürün çalıştığı kurumun türü de etkili olmaktadır. Örneğin pansiyonu olan okullarda müdürlük yapanlar hemen hemen her saat okula yönelik haber alabildiğini ve bunun da aile hayatına etkisi olduğunu belirtmiştir.

“Özellikle gecenin geç vakitlerinde telefonunuz çaldığında “acaba pansiyonda bir şey mi oldu” diye düşünüyorsunuz, çünkü neticede yüz yetmiş kişiden sorumluluğunuz var ve bunun bir nevi fahri babalığını yapıyorsunuz. İster istemez aile hayatımıza da etkide bulunuyor. Bunu özellikle vurgulamak istiyorum, hele işinizi biraz da daha iyi yapmak istediğinize dair bir duruşa sahipseniz, evet, bir nevi aileniz de okul müdürlüğü yapıyor diyebilirim.” (Mardin, 2)

Mesleki engeller ve olasılıklar

Zamanın sadece günlük yaşam pratiklerinde değil mesleki evrim süreçlerinde de değişim yarattığı dikkat çekmektedir. Müdürler hem kendi görevlerine hem de öğretmenlik mesleğine yönelik değişimlerin okul yaşamı üzerinde etkisini hissetmektedir. Örneğin, okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve istihdamı bağlamında çok sık yapılan politika değişikliklerinin göreve yönelik algıyı etkilediği ortaya çıkmıştır. Müdürlerin bir kısmı, eğitim sisteminde ve mevzuatta sürekli olarak yapılan değişikliklerin görevlerini yerine getirirken motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca yapılan atamalarda kriterlerin değişimi, rotasyon uygulaması, sözlü sınavlar gibi değişimlerin geleceğe yönelik belirsizlik yarattığı ve bu belirsizliğin onlarda tedirginlik oluşturduğuna işaret etmektedir.

“Eskiden okul müdürlüğüne atanan bir kişi sürekli okul müdürü olarak devam edebiliyorken, yöneticilikte herhangi bir sıkıntısı yoksa adli idari soruşturmayla herhangi bir üzerinden yöneticilik görevi alınacak bir pozisyonu yoksa okul müdürü olarak devam edebiliyordu, ama şu anda öyle bir durum yok. Dört yılda bir bütün okul müdürleri, müdür yardımcıları sınava girip yeniden atanmak zorunda. Asli görev zaten her zaman öğretmenlikti, ama şu anda bu görev görevlendirme olarak yürüyor, ama her türlü sorumluluk yine üzerimizde. Bu tabii bizim için problem, ileriye görememe açısından sıkıntı. Ben bu okula atandım, bir yıl oldu, üç sene sonra benim bu okula tekrar atanma şansım çok düşük. Nasıl düşük? Mülakata gireceğim, eğer yüksek puan alabilirsem burayı yazacağım, benden daha yüksek puanlı birisi burayı yazmadıysa ancak o şekilde atanabileceğim. Eğer mülakatta zaten direkt düşük puan verilirse tekrar buranın yöneticiliğine devam etme şansım yok. Okul müdürlüğünü düşündüğümüz zaman dört yıl bir kişi için, bir okulda bir şeyleri değiştirebilmek için çok uzun bir süre değil. Eğitim bir süreç işi, zaman alan durumlar olabiliyor. Okulun işleyişini, okulun kültürünü değiştirmek için uzun bir süreye ihtiyaç olabiliyor.” (Kastamonu 4)

“Müdürlük bir makam haline getirilmeli, müdürlük bir görev halidir işin temelinde o var, müdürler veyahut da üstteki adamlar bizim amirimiz veya bakan bizleri bir diğer memur gibi görüyorlar, müdürlük bir kişiliği oluşması lazım veyahut da müdür bir okul kültürünün oluşturulması lazım, okul kültürü oluşmuyor yani. Şu anda emanetçi gibi duruyoruz. Şu anda ben 4 sene, geçen sene 4. senem bitti yav bende hiç bakmıyorum ona. Çoğu müdür bakacaktır. Yani ben burayı sahiplenmeliyim, beni denetlesin hakkıyla denetlesin faydalı olmuyorsam alsın, faydalı olduğum bir kurumda müdür öyle 3-5 sene değil kalmalı yani, kalsın yani 10 sene kalmak istiyorsa kalsın yani.” (İstanbul, 13)

Müdürlerin yaşadığı ciddi bir gerginliğe dönüşen yönetici atama ve görevlendirme meselesi, hemen tüm görüşmelerde karşımıza çıkmaktadır. Müdürler bir taraftan sistemin “adil” işlemediğini ifade ve ima ederken, bir taraftan da bu adaletsizliğin muhtemel kurbanları olma ihtimalinden yakınmaktadırlar. Özellikle dört yıllığına okullara atanmaları, kimileri için geleceğe ilişkin bir belirsizlik, kimileri içinse hedeflediklerini ya da müdür olarak gerçekleştirmek istediklerini hayata geçirmek için yetersiz bir süre olarak işaretlenmektedir. Yine de yaşadıkları bu kaygının müdürlük uygulamalarındaki çıktıları hakkında hiçbir müdürün konuşmadığı görülmektedir. Diğer bir anlatımla, dört yıl sonra görevden ayrılmaları ya da buldukları okullardan başka okullara gitmeleri mevcut pratiklerine nasıl yansımaktadır? Her ne kadar buna ilişkin belirgin verilere ulaşılamamışsa da müdürlerin önceki yıllardaki müdürlükle kendilerininkini kıyaslama eğiliminde oldukları izlenmektedir.

Yapılan görüşmelerde ortaya çıkan durumlardan biri de müdürlerin otoritelerini kurmak ya da idare ettirmek konusunda yaşadıkları sıkıntılarla ilişkilidir. Otorite vakum içinde havada duran ve birinin onu alması için bekleyen bir şey

değildir. Aksine, otorite tutunacak yüzeylere ihtiyaç duyar ve yüzeye bağlı olarak çeşitli formları ve uygulamaları bulunmaktadır. Bu yüzeylerin yıllar içinde ortadan kaybolduğu müdürler tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Yine bu durumun doğal bir sonucu “gücü kaybetmek” olarak algılanmaktadır. Müdürlere tanınan denetim yetkisi özellikle otoritenin tutunduğu ana yüzeylerden biridir. Öğretmenin sınıf içinde öğrencilere not vererek kurduğu “materyal/disipline edici” otorite, müdürler için de öğretmenlere sicil notu verme ve ödüllendirme biçiminde kendini göstermektedir. Hem müdür hem de öğretmenin sınıf içi ya da okul içi düzen ve idareyi sağlayabilmelerinin önemli araçları, bu anlamda, materyal/disipline edici otorite ile ilişkidir.

“Şu anda en son öğretmen atama ve yerleştirme yönetmeliğinde de bir elli maddelik bir şey koydular. Okul müdürleri her sene Haziran ayında okuldaki bütün öğretmenlere bu elli madde üzerinden bir değerlendirme yapacak, ama bunun sonucunda ne olacak dersiniz... Sicil de yok. Yönetmelikte sadece başarı belgesi verilmesinde bu okul müdürünün puanladığı o elli madde göz önünde bulundurulur diye bir şey var. Herhangi bir karşılığı da yok. Bizim teftiş ettiğimizde bir karşılığı var mı? Diyelim ki çok başarılı bir öğretmene ödüllendirme, taltif yapabiliyor musun? Hayır, yapamıyorum. Kesinlikle bunun bir karşılığı yok. Bir öğretmenime ben başarı belgesi ya da teşekkür belgesi veremiyorum ya da Milli Eğitim Müdürü dahi bunu veremiyor. Direk vali üzerinden olması gerekiyor... Fark yaratan bir öğretmenimizi biz ön plana çıkaramıyoruz.” (Kastamonu, 4)

Rotasyon meselesi en tartışmalı konulardan biridir. Kimileri için bu planların gerçekleştirilmesinin önünde ciddi bir engel diğerleri içinse “yeniden atana-bilmek” için müdürleri motive edici bir etken olarak görülebilmektedir. İlginç biçimde her iki bakış açısının için de konforun devam ettirilmesi ya da bozulması bağlamında anlatılar bulunmaktadır.

“...farklı bir yönetmelik, farklı bir kanun madde sizin tüm planlarınızı alt üst edebiliyorlar, o yüzden yani çok bir ileriye dönük mesleki olarak çok bir hedefim yok. Şu an müdürüm ama okul müdürüyüm ama yarınki bir gün her an için öğretmenliğe dönecekmiş gibi bakıyorum olaya hep, hatta ne iş yapıyorsunuz diye sorduklarında öğretmenim diyorum yani.” (Artvin, 1)

“Öğretmenlerin gözü ile idareye nasıl bakıldığını daha önce uzun yıllar öğretmen olduğumuz için zaten biliyoruz. Bu tarafa geçince madalyonun diğer tarafından da bakınca da öğretmenlere bakış açısını deneyimlemiş olduk bu açıdan da, iki tarafta aslında daha önceden müdürlük kadrolu bir unvan gibi iken, şuan da ikinci görev kapsamında ve daha önceki müdürler 30 yıl veya 40 yıl görev yapan müdürler vardı. Ama şu anda en sonki sistemde dört yıllığına görevlendiriliyor ve bu görevlendirme bu dört yılsonunda eğer yeterli puan alırsa, tekrar bir dört yıl daha görevlendirilebiliyor ve sekiz yıldan sonra aynı okulda kalma imkânınız yok. Yani buraya en azından belli bir süre için geldiğimizi düşündüğümüz için de ona göre planımızı, programımızı stratejik planlarımızı her şeyimizi ona göre yapıyoruz. En azından hani, neler

başarılabilir sürece yayıyoruz. Diğerleri eskiden olduğu gibi, işte nasıl olsa ömür boyu artık buradayım gibi öyle bir rahatlık söz konusu değil, bu yüzden de bu bizi sürekli motive eden küçük de olsa bir etken...” (Balıkesir, 1)

Müdürlerin yönetim süreçlerine ilişkin görüş ve yaklaşımlarını mesleki geleceklere dair kaygılarının şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Özellikle atama ve yer değiştirme gibi konular hakkında sıkça eleştirel bir tavır alındığını ve mevcut sistemin beklentileri karşılamadığı ifade edilmektedir. Diğer taraftan, bu tutum okul kültürü oluşturma, otoriteyi tesis etme, planları gerçekleştirme gibi konularda yaşanacak zorluklarla gerekçelendirilmektedir. Mesleki deneyimin bu anlamda farklılık ya da çeşitlilik içermekten daha çok zamansal karakterine gönderme yapılarak anlamlandırıldığı görülmektedir.

Okulun tarihinin kültür oluşumunda rolü

Zamanın okulun tarihi bağlamında etkisi bulunmaktadır. Köklü geçmişe sahip okulların, üyeler arasında bir takım değerlerin inşasında etkili olduğu görülmektedir. Örneğin, okuldan mezun olmuş ünlü kişilerin varlığı, gelecek nesiller için bir rol model olmaktadır. Okul müdürleri, kültürün inşasında bu kişilerin başarılarını kullanmaktadır.

“1972’lerde kurulan bir okul... Bugün Türkiye’ye yön veren birçok yazar, birçok akademisyen yetiştirmiş bir okulumuz var... Bu insanlara baktığınızda Türkiye’nin serüveninde gerçekten iz bırakmış insanlar. O noktada onlarca mühendis, onlarca doktoru şu an saymıyorum bile.” (Mardin, 2)

Okul müdürleri kurumda yerleştirmek istediği değerleri, çeşitli sembollerle diğer üyelere aktarmaya çalışmaktadır ancak bu konuda okul müdürlerinin çok etkin rol oynadığını söylemek mümkün değildir. Birçok okul müdürü hem görevlerinde tecrübesiz hem de kurumda ilk yıllarını geçirdikleri için ilgili süreçte yer alamamaktadır. Diğer bir ifadeyle kültür oluşumunda müdürlerin kahramanlardan ve hikâyelerden yeterince yararlanmadığı görülmüştür.

“...Koridor aralarında ortaokul öğrencilerin yapmış olduğu tablolar vardı aslı duran ben bunları paketleyip kaldırtım yolladım, daha önceden buranın resim öğretmeni bunu görüp bize veryansın etti, hatta yüksek derecede üzüntülerini bildirdi, bunlar bizim anılarımız ve öğrencilerimizin tablolarıydı neden bunları kaldırttınız...” (Balıkesir, 1)

Bu müdürün ifadeleri okul müdürlerinin okulun tarihini okuma bilgilerine sahip olmadıklarını göstermektedir.

Rollerin Anlamlandırılması

Okul içi etkileşim biçimleri ve okul kültürü

Okul yönetiminin en önemli bileşenlerinden biri de şüphesiz öğretmenlerdir. İlginç biçimde okul müdürlerinin bir bölümü, müdürlükte deneyiminin ne kadar önemli olduğundan bahsederken, öğretmenlikteki deneyim konusunda

aynı bakışa sahip değiller. Bunun bir nedeni olarak, mesleki olarak kıdemli ya da emekliliğini hak etmiş öğretmenlerin, sorun çözme konusundaki isteksizlikleri gösterilmektedir. Okul müdürleri, onları zorlayamadıkları gibi sistemden çıkarılmaları için de herhangi bir etkiye sahip değiller. Okul müdürlerinin, yönetim süreçlerinde kullandıkları güç bu anlamda yine zeminini kaybetmektedir. Öğretmenlerin okul ve öğrencilerle kurdukları etkileşim biçimlerine bağlı olarak sınıflandırılmaları bu anlayışını bir çıktısı olarak okunabilir. Bir kısmı, değişime direnç gösteren, iş birliği yapmayan, sorun çıkaran bireyler olarak tanımlarken diğerleri işbirliği yapan, etkinliklere gönüllü katılan, yüksek bağlılık ve motivasyona sahip, öğrenciye yönelik olumlu beklentileri olan öğretmenler olarak belirtilmektedir.

“En çok zorlandığım şey de bu mesleki yönden ilerlemiş öğretmenlerin en küçük problemde zaten benim emekliliğim geldi, zaten emekliliğime kavuşmuş durumdayım gibi emeklilik kelimesini kullanarak onu bir perde olarak bir proje olarak, kalkan olarak gösterip de ben eğer yapabileceksem yaparım, eğer yapamayacaksam da emekli olurum gibi bir anlayışla işlerine bakmaları beni en çok zorlayan bu oldu. Halen de devam ediyor bu” (Balıkesir, 1)

“...[D]evletin personel sistemi yani bir öğretmen atadığınız zaman bunu orada bu işi yapamıyorsa bunu orada diskalifiye edemiyorsunuz, sistemin dışına atamıyorsunuz. Bunun büyük bir zorluğu var.” (Erzurum, 5)

Yukarıdaki anlatıda da açık biçimde görüleceği gibi, müdürlerin bir taraftan müdürlüğün kendisinin uzun süreli ve garanti altına alınması gereken bir pozisyon olmasına ilişkin argümanların tam aksi öğretmenler için üretilmektedir. Öğretmenlerin sistemin dışına çıkarılmasına ilişkin zorluklar aslında yönetsel bir problem olarak ele alınmaktadır. Okul kültürünün geliştirici ya da olumlu olarak değerlendirilebilmesinin önemli göstergelerinden biri okul içi sınıflandırmaların yokluğudur. Öğretmenlerin sınıflandırılması bir taraftan okulda gücün nasıl paylaşılacağı diğer taraftan kimlerin dışarıda kalacağını da zeminin oluşturur. Bu argümanın en iyi göstergelerinden biri öğretmenin “diskalifiye edilmesi” ifadesinde daha da somutlaşmaktadır.

Öğretmen disiplinsizliği, müdürler için diğer bir sorun alanını oluşturmaktadır. Disiplinsizliğin ortaya çıkış biçimleri ve sıklığı okuldan okula değişebilmektedir. Ancak, disiplinsizlik meselesi, nesnel ve statik bir karakterde tariflenmemektedir. Bazı müdürler için disiplinsizlik, öğretmenlerin kişilikleri ve diğer öğretmenlerle kurdukları ilişkiler üzerinden anlamlandırılırken, diğerleri için temel görevlere riayet etmemeye daha yakından ilişkilidir. İlginç biçimde müdürlerin neredeyse tamamı oldukça “esnek” olduklarını ve buna rağmen tahammül edemediklerini bazı ana meseleler olduğunu ifade etmektedir. Bu durumları kırmızı çizgiler olarak da ifade edenler bulunmaktadır, sürekli düzeltmeye çalıştıkları olarak da.

“Yani bir öğretmenin mesela devamsızlık yapmasını istemiyorum, keyfi yapmasını istemiyorum. Derse geç girmesini istemiyorum. Bir dakikanın emek olduğunu düşünürüm açık konuşmak gerekirse... Sıkıntısı olan öğretmen

otursun, kalksın, hocam sıkıntım var desin, onu telafi ederim. Ama merdiven başında girmeyen öğretmenleri, keyfi alanı hani... Onların telafisi yok.”(Gaziantep3)

“O bana senin adaletin bu mu dedi, ders programını beğenmedi, benim adaletim budur, benim adaletim herkese eşit olmak bence bu söylediğim şeyin arkasında durduğuma emin olduktan sonra için belki de, bağırarak da yaptıramadı, yap dediğini yapmadım yani, o konuda gördü ki ben bundan vazgeçmeyeceğim, başka yolu yok ya bu deveyi güdeceğim ya da bu diyardan gideceğim dedi, deveyi gütmek zorunda kaldı. Gidemediği için.” (İzmir, 2)

Disiplinsizliğin bir başka boyutu da suiistimaller biçiminde müdürlerin karşısında çıkmaktadır. Çözülmesi belki de en güç sorunlar bu kategori altında değerlendirilebilir. Mesleki etik tartışmalarına bir kenarından bağlanan bu tip durumlarla karşılaştıklarında müdürlerin farklı stratejiler benimsedikleri görülmektedir. Kimileri krize dönüşmeden önce problemi daha çözülebilir bir bağlama transfer ederken, kimileri de mevcut pozisyonlarını korumakta direnmeyi tercih edebilmektedir. Yöneticiliğin kendini gösterdiği asıl bu anlarda gösterdiğine vurgu yapılan aşağıda çarpıcı bir anlatı bulunmaktadır.

“Bir örnek vereyim; belki bir şeye katkı sağlar. Personel bana rapor getirdi, dedi ki ameliyat oldu, gerçekten de ağrısı, sızısı vardı, boyun fıtığından. Raporunu aldım, raporda diyor ki bir yıl süre ile ağır işlerde çalıştırılmaz. Ben de sordum dedim ki ağır iş nedir? Hafif iş nedir? Ben seninle ilgili iş bulurum dedim yani. Fotokopi çektiririm, bahçeyi sulattırırım, vs. sen hangi işi ağır sayıyorsun? Hangi işi hafif sayıyorsun? Bana de ki şunları yapabilirim, ben onları yaptıracağım, şimdi pek cevap vermiyor. Demek istediği bana pek çok karşma, beni boşa çıkartın. Tamam ya okulu da açıp, kapatamaz mısın? Okulu açarsın neyse bir gün sonra bana geldi diyor ki ‘hocam diyor ben yıllık izne ayrılacağım’ dedim sen ayrılma yıllık iznine nasılsa sen iskartaya çıkmışsın, okulu aç, kapat diğerlerini izne ayıralım okul açıldığında verimli çalışsınlar. Yok ben de ayrılacağım. ‘Ne yapacaksın’ dedi ki ‘işte amcamın oğlu bir bina tutmuş, yağlı boya okul binası onu boyayacağız’ dedi, dedim ki bu rapor senin boyama yapmana izin vermiyor. Şimdi bakın okulun işine gelince niye senin ağrın, sızın artıyor da, okulun işi olmayınca bu ağrılar, sızılar geçiyor. Şimdi bu istismar aracı yapılan hususu nasıl çözeceksiniz şimdi? İl mi çözecek? İlçe mi çözecek? Bakanlık mı çözecek? Şimdi işte bunları yönetme bir sanattır.” (Erzurum, 5)

“O bana senin adaletin bu mu dedi, ders programını beğenmedi, benim adaletim budur, benim adaletim herkese eşit olmak bence bu söylediğim şeyin arkasında durduğuma emin olduktan sonra için belki de, bağırarak da yaptıramadı, yap dediğini yapmadım yani, o konuda gördü ki ben bundan vazgeçmeyeceğim, başka yolu yok ya bu deveyi güdeceğim ya da bu diyardan gideceğim dedi, deveyi gütmek zorunda kaldı. Gidemediği için.” (İzmir, 2)

Çatışma çözümü aracılığıyla kültürün güçlendirilmesi

Yukarıda bahsedildiği gibi okulda farklı beklenti ve ihtiyaçları olan bileşenler arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Bunların önemli bir bölümü okul yöneticisinin karşısına çözülmesi gereken sorunlar olarak çıkabilmektedir. Sendikal yakınlıklar, hemşehrilik bağları, branş ortaklığı gibi çok farklı zeminlerde kurulan öğretmen grupları, zaman zaman diğerleriyle anlaşmazlıklara düşebilmektedir. Bunların çözümünde kimi müdürlerin pro-aktif ya da önleyici tedbirler aldığı, kimilerinin ise olay ortaya çıktıktan sonra müdahale edici teknikler kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Yine de müdürün her müdahalesi sorunların çözüleceği anlamına gelmemektedir.

“Hani birlik kısmında birazcık haberi olduğu zaman daha rahat daha kolay çözülebiliyo bazı şeyler. Ama öğretmenler arasında belli imformal gruplar oluştuğu zaman onu çözmek çok zor.Zümre içinde uzun yıllar birbirleriyle konuşmayan öğretmenlerimiz var. Çözmeye çalışıyorum, dört defa girişim yaptım iki tarafta istemiyo aynı zümreler aynı sınıfı okutuyolar. Örnek veriyorum... üçü de 4.sınıfı okutuyo ama, birbirleriyle, bitanesiyle hiç görüşmüyolar mesala. Yaklaşık 9 yıldan beri görüşmediklerini söyleyince çözemiyorum bu işi özellikle bayan olunca, erkekler çözülebilir ama bayan olunca çözülemiyö bu işler.” (Balikesir, 1)

Burada ilginç olan bulgulardan biri çatışmaların kadınların arasında yaşanma olasılığının sıklığına dair yapılan vurgudur. Kadınlar arasındaki çatışmaların daha derin ve çözülemez olduğu argümanı daha farklı anlatılarda da karşımıza çıkmaktadır. Okul içi ilişkilerde cinsiyetin nasıl bir rol oynadığına ilişkin elimizde hem yeterli veri bulunmamaktadır hem de bu konu araştırmanın sınırlarının oldukça ötesinde bulunmaktadır. Diğer taraftan, bu anlatıların önyargılarla kurulduğuna dair ipucu verecek anlatılarla da zaman zaman karşılaşılmaktadır.

“Bu tür bir olay bu sene başımıza geldi okulda fazlasıyla bayan öğretmen çalıştırıyoruz, çalıştırıyoruz demeyelim bayan öğretmenimiz var, aralarında bir gruplaşma olduğunu sezdim ilk gün, baktım olmuyor bu biraz daha böyle kopacak, çünkü geçmiş yıllarda ben kendim yaşadığımdan dolayı böyle bir problem okula hiç severek gitmiyordum onu da gördüğümünden ötürü bu böyle olmaz dedim hemen müdahale etmem lazım öğretmenlerimi çağırdım hemen bir toplantı sığağı sığağına aradan zaman geçmeden; arkadaşlar siz bu okulun öğretmenlerisiniz, biz ailemizden çok burada beraberiz, burası bizim ikinci yuvamız burada hep birlikte olmamız gerekiyor ve aramızdaki muhabbeti çok iyi tutmamız gerekiyor. Eğer siz bu şekilde sürtüşmeniz olursa sıcak bir ortam oluşmayacak ve ilerleyen süreçte bu olaylar daha da büyüyecek, çünkü geçmişte benim başıma geldi, ben büyük sıkıntılar yaşadım, sizler de yaşayacaksınız. Bu okul aynı zamanda bizim okulumuz, ben buraya 8 yılımı verdim, hocalarıma aynen kurduğum cümle 8 yılımı verdim. Bu sıcak ortamı oluşturmak için elimden gelen her şeyi yaptım, bu sıcak ortamın bozulmamasını da istiyorum, bozan arkadaşımız kendi aralarında değil de karşılarında beni görürler ona göre. Öyle bir şey yapalım ki; sizler de

kiminiz yaşı büyük kiminizin yaşı küçük, küçük olan, küçüklüğünü bilecek, büyük olandan onu bağışlayacak hatanın kimde olduğunu sormuyorum ya da aranızdaki problemin ne olduğunu da sormuyorum. Sadece aynı ortamdayız ve aynı şekilde bu ortamı sıcak tutmaya çalışmamız gerekir şeklinde konuştum. Öğretmenlerim arasındaki sorunlar orada döküldü dile, üç saat, üç buçuk saati bulan bir toplantı yaptık sorunları orada çözdük. Öyle basit olaylar insanların zoruna gitmiş ki, insanlar ya bu hoca böyle yapmış hâlbuki yapan hocamız o olayın hiç farkında bile değil. Ama insan bir kere ön yargıyla yaklaşıyor ya onu kazandıktan sonra değiştiremiyorsun toplantıyla bu ön yargıları yıktım. Arada sıcak bir ortam oluştu. Beraber oradan çıkıp akşamına beraber bir yemek yedik hocalarımız ile ve tamamen olay kapandı.” (Kars, 3)

Yukarıdaki iki anlatı da sorun çözmeye müdahale etme stratejisini örneklemektedir. Okul kültürünü gruplaşmadan uzaklaştırmak için bazı önleyici tedbirler alan müdürler de bulunmaktadır.

“Okul içerisindeki ilişkilerimiz her zaman insanı boyutumuzu ön plana çıkararak ben okuldaki çalışanlarla ilişkilerimi planlıyorum ve ben her zaman insanı kazanma tarafıyla, eğer çalışanları memnun ettiğimiz takdirde onlardan başarı bekleyebiliriz. Eğer insani ilişkilerimiz ön plana çıkmaz ve o insanlarla olumlu ilişkiler kuramadıktan sonra iyi bir iletişim yakalayamadıktan sonra o insanlardan başarı beklememiz mümkün değil. Ben her zaman öğretmenlerim olsun, öğrencilerim olsun, diğer çalışan personelimiz olsun, her zaman iyi bir insan ilişkisi kurup onların gönlüne girebilmek ve güven verebilmek en önemli şey. Güven kazandırabilmek onları başarıya odaklamaktır aslında işimiz.” (Kars3)

Başarının Anlamlandırılması

Yarışmacı kültürün getirdikleriyle mücadele süreci

Okulun bulunduğu bölgenin sosyal, ekonomik, kültürel arka planı öğrenci niteliğini etkilemektedir. Bunun yanı sıra okul kademesi ve türü de önemli olmaktadır. Bu değişkenler okulda başarının anlamlandırılmasında etkili olmaktadır. Bazı okullarda akademik başarının, bazılarında beceri kazanımı ve meslek kazanımının, bazılarında ise öğrencinin sosyal gelişiminin daha ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin sadece akademik başarı odaklı yetiştirilmesi ise öğrencinin diğer alanlardaki gelişimi de olumsuz etkilemektedir. Ancak sınav merkezli eğitim sisteminin etkisi bağlamında akademik başarı hem öğrencinin hem velinin beklentisidir. Velilerin ise öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanması ve dolayısıyla öğretmenlerin de birbirleriyle kıyaslanmasında rol oynadıkları, hatta velilerin zaman zaman aşırı müdahaleci davrandıkları yönünde görüşler sunulmuştur. Ayrıca böyle bir yarışmacı kültürde temel değerlerin kazandırılmasının zorluğuna ve değerlerin değişimine de değinilmiştir.

“Velilerin aşırı ilgisi kesinlikle zarar verici bu ortama, çünkü aşırı derecede kıyaslama yapıyor. Bir öğrenci okumaya geçtiğinde veya bir sınıf bir şey olduğunda küçük sınıflarda orda şöyle bir etkinlik veya şöyle bir yarışma ya da şu oldu burada bu niye yok diye bunu sınıf bazında da yapıyorlar gelip okul bazında da yapabiliyorlar, onları frenleyip belli bir dengede tutmak zor, o yüzden idarede öğretmen işlevliği çok önemli veliye karşı, bunu karşı olarak gözetiyorum. Normalde, okul, veli, öğrenci bir üçgendir aslında ama bazen işte okulda öğretmen birlikte olup da veliye de karşı aynı şeyleri söylemesi gerekebiliyor.” (Balıkesir1)

Yukarıdaki etkilerin yanı sıra okula kaynak sağlama açısından veli profilinin önemli yeri bulunmaktadır. Bu bağlamda sürekli bir tartışma konusu olan okula yapılan bağışlar, okul müdürlerinin günlük yaşamında önemli bir alan işgal etmektedir.

Başarıyı yeniden tanımlama isteği

Öğretmenlikten müdürlüğe geçiş sürecinde başarı tanımlamaları etkili olmaktadır. Öğretmenlerin başarısız diye tanımlanan bir öğrenci profiliyle çalışması, meslek yaşamında gördüğü aksaklıklara çözüm getirme isteği, başarıya dönük değişim ihtiyacını karşılama gibi nedenlerle müdürlük görevine talip oldukları anlaşılmaktadır. Bu süreçteki itici güçlerden biri de başarıyı tanımlarken daha fazla şey yapabilme potansiyelini sınamaktadır. Bu açıdan müdürlük yapma isteğinde okulu değiştirme ve dönüştürme sürecinde kendini denemek yatmaktadır.

“Daha önce 5 yıl müdür yardımcılığı yaptım. Müdür yardımcılığı yoğun bir idari işti. Tekrar öğretmenliğe geçtim. Bir buçuk yıl kadar öğretmenlik yaptıktan sonra ‘Müdür olarak ne yapabilirim? Gideceğim yere ne kazandırabilirim? Bunu düşünerek müdür olmak istedim. Gittiğim yerde değişiklikler yaptım bir yıldır. Şu an okulumuz ‘TEOG’ sınavlarında da %100 başarı sağladı, geçen yıla göre. TUBİTAK 4006 projesini yaptık. Bu Benim Eserim projesini yaptık. Müdür olunca eğitimin daha çok içinde olduğumu hissettim. Bir öğretmen olarak yapabileceklerimden çok müdür olarak yapabileceklerimin daha fazla olduğunu gördüm. Yani öğretmenleri teşvik edebilmek, onlara moral vermek....” (Adana, 5)

“Şimdi öğretmenken bazı eksikleri görüyorsun. Yani şikayet ediyorsun yani bazı şeyleri düzeltebileceğime inandığım için müdür oldum yani şimdi oturup şikayet etmek yerine o zaman dedik ki bizde okul müdürü olalım bu şikayetleri ortadan kaldıralım. Yani müdür olma sebepim budur.” (İstanbul, 13)

“...[M]üdür yardımcısı söylenenle önünüzdeki yapmanız gereken işleri yapıyorsunuz. Müdür olduğunuz zaman siz bir şeyleri hazırlayıp siz yapılacak işleri belirleyip siz her şeyle muhatap oluyorsunuz. Dışarıdan gelenlere içeriden gelenlere karşıda çözüm üretecek olayları çözümleyecek olan sizsiniz.” (İstanbul, 5)

“Tabi ilk altı yılını öğretmen olarak geçirdim daha sonra yetki kullanmak ve bir şeylerin sizin sorumluluğunuzda değişebileceğini görmek, fark etmek etkili oldu diyebilirim. Birde liderlik özelliğimin olduğunu bazı çevrelerimden duyumsadığım da bunda etkili oldu diyebilirim, insanları etkileyebilmek beni mutlu etti tabii ki.” (Bartın, 3).

Bu anlatılarda görüldüğü gibi müdür olmaya karar verme süreci, karşılaşılan problemlerin çözülmesi, etki alanını genişletmek gibi görece daha sosyal kabul görece amaçlarla gerekçelendirilmektedir. Müdür olmak ile gücün kullanımı arasında zayıf bir ilişki kurulmaktadır. Ancak, müdürlerimizin önemli bir bölümü müdür olduktan sonra onlar için en önemli problemlerin müdür olmaktan kaynaklanan yetkilerini kullanamamakla ilişkili durumlardan kaynaklandığını belirtmektedir. Öğretmen olarak müdahale edilemeyecek alanların neler olduğu, müdürlükte bunlara nasıl müdahale ettikleri ise yeni bir araştırma konusu olarak düşünülebilir.

Mekânın Anlamlandırılması

Bir arada durmanın değil bir arada olmanın gücü

Okul mekânlarının kullanım biçimlerinin okul kültürünün inşasında önemli yeri bulunmaktadır. Okul müdürleri okulda öğretmen ve öğrencilerin ortak paylaşıtları bir takım alanlardan bahsetmektedir. Bu ortak mekânlar, bireyler arası iletişimin artmasını sağlamaktadır.

“Kültür sosyal faaliyetler azdı, dünyada da olması gereken, onun için işte bahçeyi tanzim ettik, alttaki salonumuz yok, oraya bir salon kuruyoruz, o salon olursa kültür sosyal faaliyetlerde daha çok sık yapılıyor, daha çok kaynaşma oluyor. Veli kaynaşması, yönetim kaynaşması, öğretmen kaynaşması, il/ilçe ile diyaloglar daha çok artar.” (Gaziantep3)

Bazı müdürler, merkezi ve büyük okullarda veli ve öğrencinin sosyal, kültürel, eğitsel ve ekonomik özelliklerinin yüksek seviye olmasına rağmen ortak mekân algısının zayıf olduğuna dikkat çekmektedirler. Ayrıca öğrenci ve öğretmen için okul dışında alternatif mekânların varlığının okul içi iletişimin sıklığını azalttığını belirtmektedirler.

Spor salonu, çok amaçlı salon, okul bahçesi gibi fiziki imkânların hem üyelerin bir araya gelip paylaşımında bulunabileceği hem de kaynak sağlayıcı alternatif alanlar olarak anlamlandırdıkları tespit edilmiştir. Müdürler okulda iletişimi artırmak, sosyal ve kültürel gelişimi sağlamak için çeşitli törenler, kutlamalar ve kermesler yapmaktadır.

“Mesela okulda daha önce bir kermes yapılmış ama... Bu kermes hep dışarıda yapılmaya çalışılmış, velilerimiz çok fazla ilgili okuluna, bunu avantaja çevirmek için de böyle konularda istişare ederek özellikle ben şunu kullandım. Her sınıfta bir veli temsilcisi olarak bir bayan var sınıf annesi diyoruz bazen biz bu uygulamada sınıf anneleri ile 3-4 defa sık sık toplantı yapıp,

yapabileceğimiz veya yaptığımız, yapmak üzere olduğumuz projeleri onlara açıklayıp, küçük bir onları bilgilendirip fikirlerini alarak, desteklerini de alarak özellikle bu uygulamaları yapmaya çalıştık. Çok büyük bir başarı elde ettik. Özellikle kermes konusunda. Kendi okulumuzda kendi bahçemizde kendimize ve buradaki hava lojmanlarına yönelik küçük bir kermes oldu, dışarıdan halkımız da geldi. Bunu hatta böldük biz. 1 ve 2.sınıflara bir gün, 3 ve 4 lere farklı bir gün yaparak. Rakam vermek gerekirse 4.000 TL ye yakın bir para topladık sadece kendi okulumuzda 2-3 saat içinde iki defa da. Hem gelir kaynağı oldu hem de küçük, halkla tekrar bir buluşma için güzel bir fırsat oldu...” (Balikesir1)

Ortak değerlerin mekânları

Okul mekânlarının kullanımı şimdiye kadar bahsedilen pek çok meseleyle benzer bir mantıkla işlemektedir. Öğretmen odasının kullanımı, spor salonlarının kullanımı ya da sosyalleşme mekânları okul kültürünü bağlandığı düğümler olarak görülebilir. Mekân sadece okul personeli için içinde buldukları onların üzerini örten bir yer değil, onlara kim olarak orada olduklarına dair çok şeyi sembolik biçimde anlatan metinlere dönüşebilmektedir. Örneğin, her ne kadar öğretmenlerin dinlenmeleri amacıyla kurulsalar da bazen öğretmenler odası, eğer yaygın bir dedikodu ortamı varsa, pek çok öğretmenin gitmek istemediği ya da yoruldukları mekânlara dönüşebilmektedir. Müdürlerimizden bazıları da okul içi sorunların önemli bir bölümünün öğretmenler odalarında “üretildiğini” ifade etmektedir. Müdürler mekâna ilişkin anlatılarında, mekanların yer ve özelliklerinden daha çok birlikte olmanın, birlikte bir şeyler yapmanın altını çizmektedir. Bu sayede okulun tüm insan bileşenleri arasındaki bağlarda bir şekilde güçlendirilmektedir. Dolayısıyla, mekânların kurulmaları da ilişkilerin olumlu gelişmesine yaptıkları katkılar üzerinden gerekçelendirilmektedir. Benzer biçimde, okuldaki mekânların fiziksel durumları ve kimler tarafından ne amaçla kullanıldığı, okul kültürünün fonksiyonu hakkında önemli ipuçları vermektedir.

“Şimdiye kadar görev yaptığım yerlerde şunu gördüm: okul bir aile yuvasına dönüşür. İster idareci olayım istersem öğretmen olayım. Nedir? İşte yemeği beraber yeriz hep beraber yemek yaptırılır bir bayan tutarım, efendim çayı beraber içeriz, efendim işte öğlen aralarında okulda mutlaka sosyal faaliyet yaparız; masa tenisi olabilir, voleybol olabilir. Bunu her gittiğimizde uyguladık ve hiçbir okulumuzda Allah şükür böyle bir şey olmadı. Haa biz ayrıldıktan sonra hep şunu söyledi arkadaşlarımız: Başkanım sen gittin bizim okul karıştı yani mutlaka abilik yapacak birisi olması lazım.” Aksaray5

“Tabi ki bize milli bayramlar, törenler zaten olmazsa olmazlarımız, bunun dışında kermeslerimiz oluyor, döner günümüz var daha doğrusu köfte günü veya döner günü yapıyoruz. Nevruz şenliğimiz yaptık bu sene. Birçok spor dalında birinciliğimiz var, derecelerimiz var, şüir, kompozisyon Türkiye birinciliğimiz var mesela Tarım bakanlığımızın yapmış olduğu bir kompozisyon yarışmasında öğrencimiz birincisi oldu.” (Kars3)

Okullarda m¼d¼r odaları da hem dekorasyon hem de kullanım alanı ve biçimi bağlamında önemli sembollerden biridir. Son zamanlarda eğitimde sendikaların varlığına değinen ve öğretmenler arasında bu bağlamda gruplaşmalara dikkat çeken m¼d¼rlerden biri, sendikalara yönelik takvimleri odasında kullanmamaya dikkat ettiğini belirtmiştir. Böylece öğretmenler açısından önyargılı yaklaşılma korkusunu ortadan kaldırmayı hedeflemiştir. Bunun yanı sıra yönetimde insan ilişkilerini benimseyen m¼d¼rlerin açık kapı politikası uygulayarak iletişim sağladıkları ortaya çıkmıştır.

“...manip¼le edilmeye çok yakın bir makam öğretmenler gruplaştıkları herkes kendi grubuna dâhil ediyor. Bir grupla konuştuğunda işte siz onlarla iyisiniz bizimle ilgilenmiyorsunuz gibi farklı şikâyetler söz konusu o yüzden... O yüzden diğer arkadaşlara da tavsiyemdir mutlaka, ben masamda sendika ile ilgili takvim buldurmam, geldiği zaman çünkü dışarıdan birisi sendika takvimini görüyor duvarda ya da masamda o bu sendikadan diye bir önyargıyla başlıyor.” (Balikesir1)

Okulda yapılan fiziki değışimlerin, veli ve çevre açısından olumlu algılandığı ve okul imajının yükselmesini sağladığı belirtilmektedir. Okul m¼d¼rleri, bu değışimlerin bireylerde fiziki mekâna verilen değerin okula, eğitime, bireylere verilen bir değer olarak eşleştirmelerinde etkisi bulunduğunu düşünmektedir.

“Mesela arkada girişte biz ne yaptık otomatik kapıdan girdik, eski demir kapıydı onlar, yıkılmak üzere arada bir tane daha pimapen vardı soğuk sıcak havayı keselim diye. Biz hepsini kaldırıp, Atatürk köşesini yenileyip, kapıları otomatik yapıp, girişi bile LCD ekran bilgilendirme teknoloji de kullandığımız zaman çok farklı bir görüntü çıktı. Diğer binada ki giriş kullanılmıyor, orası da demir kapıydı. Orayı da değıştirdik. Okulumuzun logosunu hazırlatmıştık logoyu da camlara koyunca sanki bir kolej havasındayız şu anda. Yani küçük bir dokunuşla çok farklı şeyler gösterebiliyor. Dışarıdan görüntü farklı insanlar sırf bu işlerle ilgili, yoldan çok fazla gelip geçen var, çevre yoluyla da bağlantılı olduğu için o yüzden. Binamızın dış tarafına ben LCD saat, LCD panoda saat alıp saati ve dereceyi gösteren saati de şuan da taktık, özellikle geceleri geçerken çok belli oluyor.” (Balikesir1)

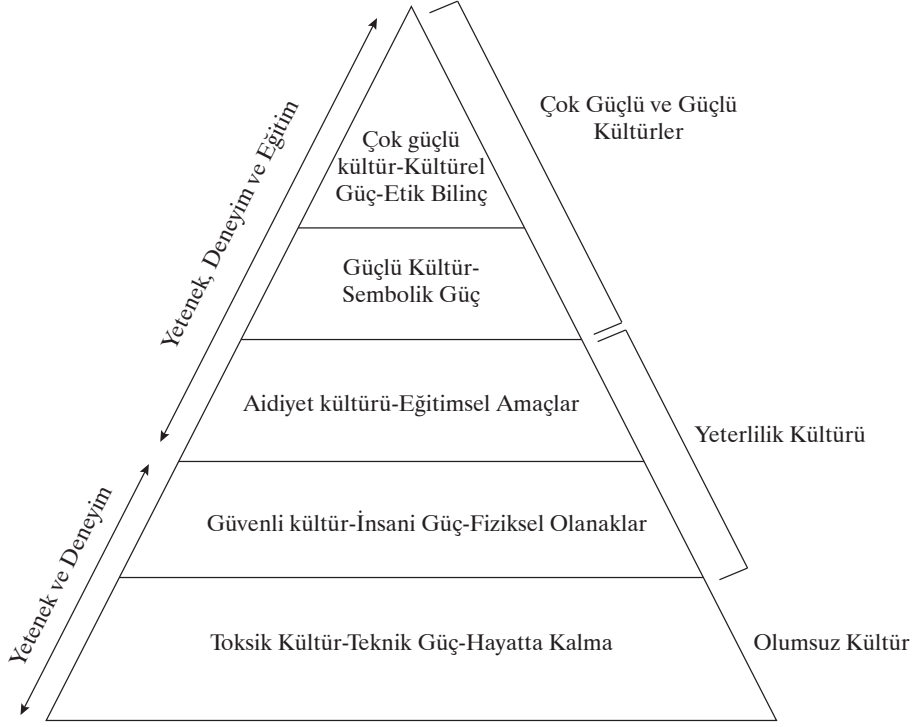
Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye’de okul m¼d¼r¼ görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarılan bulgulardan yararlanılarak, okul m¼d¼rlerinin okulda ortak anlamlar oluşturma sürecini açıklayan bir kavramsallaştırma yapılmıştır (Bakınız Şekil 1). Kavramsallaştırmada, yönetim ve örgüt teorilerinin birikimi (Bolman ve Deal, 2013; Sergiovanni, 2001) ve Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile Herzberg’in motivasyon teorilerinden de yararlanılmıştır. Yönetim teorileri bilimsel yönetimin getirdiği teknik yeterlikler, insani ilişkiler yaklaşımı, müzakere edilen düzenlemeler (negotiated order-politik veya eğitimsel güç) ile sembolik güçlerdir. M¼d¼rler okulu başlangıçta sadece teknik olarak nitelenen rutin işleri (mevzuatı

uygulama) yerine getirerek yönetmeye çalıştıklarında, okuldaki bireylerin hedefi hayatta kalma olacaktır.

Zaman içinde deneyim kazanarak bu rutin işleri öğrenen ve insanları teknik becerilerle yönetemeyeceklerini anlayan okul yöneticileri, insan ilişkilerini keşfetmektedir. Bu keşif süreci, onları okuldaki işleri insanlar için daha iyi bir ortam hazırlamak amacıyla, görünen fiziki şartların geliştirilmesine yönlendirebilir. Okuların fiziki koşulları çok iyi durumda olmadığından, buna ihtiyaç da bulunmaktadır. Bu durumda muhtemelen ilk aşamaya göre daha güvenli bir ortam oluşabilir. Bu asgari düzeyde bir okul kültürü anlamına gelebilir. Eğer okul müdürü, teknik becerilere sahip, insani ilişkileri iyi kullanmay başladıysa ve bunlara eğitimsel olarak amaçları ekleyebiliyorsa; bu durumda okul yeni bir aşamaya geçmiş kabul edilebilir. Bu aşamada okul kültürünün yeterli bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul müdürü bu yeterlikleri kazandıktan sonra, sembolik güçleri kullanmaya başlayabilirse, okul kültürünü bir üst düzeye, çok iyi kültür olarak adlandırılan seviyeye çıkarabilir. Burada dikkat edilecek nokta, paylaşılan ve insanların kabul ettiği bir kültür olmakla birlikte, moral düzen açısından bazı eksiklikler bulunabilir. Kısaca, bu düzeyde okul kültürü ortak fayda için paylaşılmaktadır ama okuldaki tüm bireyler eşit düzeyde kabul edilmeyebilmektedir. Bu durumdaki bir okulun çok iyi bir kültüre sahip olduğu ifade edilebilir. Son olarak, eğer okul müdürü okulda tüm bireyler (öğrenciler dahil) eşitliğe dayalı etik bir düzen temelinde bir kültür oluşturduğunda, bu en üst düzeyde bir okul kültürü anlamına gelebilecektir. Bu düzeye ulaşabilen çok az sayıda okul bulunabilir. Okul müdürünün çok iyi ve oldukça iyi (ideale çok yakın) bir okul kültürü oluşturabilmesi için; belli yeteneklere sahip, deneyim kazanmış ve iyi bir eğitim almış olması gerektiği ileri sürülebilir.



Şekil 1. Okul Müdürlerinin Davranışları ve Okulda Anlam İnşası Süreci

Yukarıda açıklanan bu süreç hiyerarşiktir ve bir aşama tamamlanmadan diğerine geçilmesi çok zordur. Geçiş süreleri daha kısa olabilir ancak bu esnada daha önce deride bırakıldığı düşünülen aşamalara geri dönüşler de söz konusu olabilir.

Bu çalışma grubundaki okullarda anlam oluşturma sürecinde yoğun olarak teknik ve insani güçlerin kullanıldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak, eğitimsel amaçların da kısmen bir güç olarak kullanıldığı okullar bulunmaktadır. Ancak, bunun müdürün etkisinden mi yoksa ailelerin düzeyi vb. gibi çevre etkilerinden kaynaklandığını bu çalışma kapsamında belirlemek mümkün değildir. Bu çalışmada, çok iyi veya mükemmel anlam oluşturmaya başarabilen okul müdürleri ve dolayısıyla okullara rastlanılmamıştır.

Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri, deneyimin okul müdürleri tarafından anlamlandırılmasıyla ilişkilidir. Müdürler bir taraftan, müdürlük mesleğinde deneyimin sorun çözme becerilerinin gelişmesi ve liderlik vasıflarına sahip olmada ne denli önemli olduğundan bahsederken, diğer taraftan deneyimli öğretmenlerle ilgili benzer ifadeler kullanmamaktadır. Deneyimle beraber mevzuatla kurulan ilişkinin müdürler açısından zayıfladığı ve fakat güçlü ilişki kurma isteğinin yönünün insan bileşenlerine yöneldiği anlaşılmaktadır. Anlatıların ta-

mamına yakınında insan ilişkilerine yapılan vurgu bunun bir göstergesi olarak okunabilir. Deneyimin ürettiği anlayış biçiminin öğretmenler için de geçerli olabileceği düşünülebilir: mevzuatın öneminden insani ilişkilerin önemine doğru bir kayma. Dolayısıyla, mevzuatla ilgili kaygıları azalmış bir öğretmen, yönetim süreçlerinin işleyişi için bir çeşit bürokratik zaaf durumuna düşebilir. Emeklilik yaşını doldurmuş öğretmenlere söz geçirememek ya da performansı düşük öğretmenleri mecburen sistemde tutma zorunluluğuna dair anlatılar bu argümanın temellerini oluşturmaktadır. Deneyime bakışın müdürler açısından göreceli bir durum olduğu söylenebilir: benim deneyimime karşı diğerlerinin ki. Aynı durum, mesleki performans ve sistemde kalma meseleleri için de benzer biçimde işlenmektedir. Müdürler, dört yıllık süreyle atanmanın, yönetim süreçlerine ve kişisel motivasyonlarına büyük oranda olumsuz yansıdığını ifade ederken, kendileri için bir çeşit mesleki garantiye ihtiyaç duyduklarını sıklıkla belirtmektedir. Hatta bu garantinin olmayışını “çok bir şey yapmamaya” gerekçe oluşturabilecek temel bir gelecek gerginliği olarak ifade etmektedirler. Kişisel olanla, kamusal olanın içiçe geçtiği en önemli tartışma tam da bu meselede kesilmektedir. Anlatıların hemen hiçbirinde, müdürlüğün performansına bağlı olması gerektiği konusunda baskın bir argüman bulunmamaktadır. Diğer taraftan, okul içi süreçlere katılmayan, işbirliğine kapalı, emekliliği gelmiş vb. olumsuz özelliklere sahip olduğunu düşündükleri öğretmenlerin sistemden çıkarılamadığı için onları en çok zorlayan yönetsel problemler olduğunu anlatmaktadırlar.

Deneyim ile bağlantılı bir diğer önemli bulgu, yöneticilik-liderlik ikilemine ilişkin anlatılarda görülmektedir. Müdürlerin liderlik meselesini deneyimin süzgecinden geçmiş sorun çözme becerileri olarak tanımladıkları görülmektedir. Yıllar içinde müdürlükte kazandıkları pratiklik onları mevcut sorunların çözümünde giderek daha yetkin kılmıştır. Ancak, sorun çözme meselesi buna ilişkin geliştirilen stratejik bir çerçeve ile daha yakından ilişki gibi görünmektedir. Daha farklı bir ifadeyle, uzun yıllar boyunca okulda karşılaştıkları çeşitli sorunları çözmeyi öğrenen müdürlerin, bu durumu liderlik becerisi olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Liderlik bu anlamda bir çeşit pratikliğe indirgenmektedir.

Okul müdürleri yerine getirilmesi gerekli belirli görevleri vurgulayarak, daha çok “teknik” yöne odaklandığından, sembolik öğeleri görememektedirler. Okulun tarihini okuyabilmek, okulun uzun bir tarihinin olmasını zorunlu kılmaz. Uzun tarih okulda anlam dünyası için çok yararlıdır. Ancak, bu tür bir okuma olayların okul personeli için anlamını görebilmek ve bunu yeniden yorumlayabilmektir. Okul müdürü burada bir dedektif gibi, personelin davranışında anlamı aramalıdır. Diğer yandan, vizyon sahibi olmak önemlidir çünkü bu personelin geleceğe umutla bakabilmesini sağlar. Okul hayatındaki önemli rutinler ve törenler güvenilirliği sağlar. Etkili müdürler görevin “teknik” yönleri kadar “sembolik” yönlerinde de vurgu yaparlar (Deal ve Peterson, 1999). Bu çalışmadaki müdürler işlerin rutin ve teknik sayılabilecek yönlerine odaklanarak; okulun çevresinin yeniden yorumlanması, bireylerin davranışlarının anlamlandırılması ve yorumlanmasının, geleceğe umutla bakabilmelerini sağlanmasını sağlamakta başarılı olamamaktadırlar. Bu durumun kısmen yöneticilik eğitimi almamalarından

da kaynaklandığı söylenebilir. Okul müdürlerinin görevlerinin teknik yanlarına odaklanarak, sembolik yönlerini ihmal ettikleri görülmektedir. Okulda olumlu bir kültürün oluşturulması veya değiştirilmesi sembolik bir liderlik gerektirir. Bu çalışmadaki müdürlerin büyük bir kısmının var olan duruma uyum sağladığı ortaya çıkmaktadır.

Yönetim kuramları incelendiğinde kültürün örgütün birçok değişkeniyle ilişkili önemli bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Örgüt kültürleri ise farklı bakış açılarından farklı şekillerde ele alınarak açıklanmaktadır. Örgütleri anlam üretimi üzerinden çözümlen araştırmacılar genellikle onları bir sembol sistemi olarak ele alarak okumaya çalışmaktadır. Örneğin Schultz (1995), örgütlerde farklı eylemlerin altında yatan anlamları, sosyal oluşumları bağlamında ele almakta ve örgütün mimarisi, ritüelleri, mitleri, hikâyeleri gibi sembolleri anlamın açığa çıkarılmasında kullanmaktadır. Bolman ve Deal'e (2013) göre, semboller, örgütlerde anlamlar ve inançların yorumlanması ve aydınlatılmasında kullanılmaktadır. Her kurumun kendine özgü kültürleri olduğundan yola çıkıldığında söz konusu bir takım sembollerin de örgütteki bireyler açısından anlamları farklılaşabilir. Bu çalışmada okul müdürleri okul kültürünü olumsuz hale getiren negatif insanlardan bahsetmektedirler (Deal ve Peterson, 1999). Bu her kurumda olabilecek bir durumdur. Ancak, bu çalışmada okul müdürlerinin her şeye olumsuz bakan kişilerle (sabotajcular, negatifter veya başka tipolojiler) bahsetmek bir stratejilerinin olmadığı görülmektedir.

Güçlü okul kültürlerinin oluşturulabilmesi için dürüstlük, güven, açık iletişim ve adanma ile, akademik kültür oluşturabilme değerler, eğitimi geliştirecek uygulamalar, kişisel deneyimlere dayalı profesyonel bakış açısı ve ahlaki bir bakış açısı gereklidir (Besler, 2017).

Bu çalışmada okul kültürünü oluşumunda müdürlerin zaman, mekân, başarı ve rol temelleri üzerine ortak anlamlar inşa etmeye çalıştığı görülmektedir. Okul müdürlerinin ve meslekteki tecrübeleri ve çalıştıkları okulun tarihi, görev algılarının ve kurum kültürünün oluşumunda etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin görevde geçirdiği zaman, onların yönetsel becerileri ve tarzlarını değiştirebilmektedir. Okul müdürlerinin görevde geçirdiği zaman, onların yönetsel becerileri ve tarzlarının değişiminde etkili olmaktadır. Görev yıllarının başında daha çok kural ve prosedürlerin takibi ve uygulanmasına yoğunlaşan müdürler, sonraki süreçlerde liderlik davranışlarını kazanmaya önem vermektedirler. Bu açıdan yaklaşıldığında müdürlerin yönetsel yaklaşımının zamanla klasik anlayıştan insan ilişkileri yaklaşımına doğru değiştiği düşünülebilir. Bu durum ise okulda daha ılımlı ve sıcak bir kültürü yerleştirmektedir. Müdürlerin en sık vurguladıkları liderlik özellikleri ise etkili iletişim kurmak, sabırlı olmak, olaylara ve kişilere karşı sakin yaklaşmak, adaletli olmak, insana değer vermektir. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin kendilerini çoğunlukla insan boyutuyla ilgili sorumlu gördükleri ortaya çıkmıştır. Akbaba-Altun (2007) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin kişisel, yönetsel ve liderlik yeterliklerine sahip olduğu ve başarının anahtarını insan ilişki-

lerine odaklanmak da gördükleri, okullarını evi gibi benimseyerek sıcak atmosfer yarattıkları, tüm paydaşlarla etkili iletişim kurdukları, kendilerini okula adadıkları, okulu demokratik şekilde yönettikleri, problemleri zamanında ve etkili şekilde çözdükleri ortaya çıkmıştır. Okul yaşamı bağlamında Hultman (2001), müdürlerin ne olacağını bilmediği sadece denediğini ve doğru şeyleri yapamaya çalıştıklarını umduklarını bu açıdan etkinlik deneyimine yapılan eklemelerin gelecekteki eylemlerini etkilediğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında deneyimin okul müdürlerinin yaşamlarında yeri oldukça önemli görülmektedir. Daha

Kurumun tarihinin ve kahramanlarının ise üyelerin üzerinde anlam inşasında etkili bir araç olarak ele alınabileceği vurgulanmaktadır. Çünkü kahramanlar, örgütteki değerleri aktaran rol modeller olarak görülmektedir (Bolman ve Deal, 2013; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Köklü geçmişi olan kurumlarda çalışan müdürlerin, bu okullardan mezun başarılı bireyleri, öğrenciler için bir rol model olarak sunma ve böylece başarı ve değerleri yeni nesillere aktarmaya çalıştığı ortaya çıkmıştır. Ancak bu çalışmada yeni kurumlarda ve kurumda yöneticiliğe yeni başlayan müdürlerde bu sürecin benzer bir biçimde işlemediği de tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki müdürlerden okulun geçmişinde önemli kişilerden bahsetmeleri istendiğinde, sadece okulun kendilerinden önceki müdürlerine kısaca değinmişler ancak bunları bile olumlu yönde kullanmak için bir çaba gösterdiklerini ifade etmemişlerdir.

Eğitim politikalarında yapılan değişimlerin okul kültürü üzerinde etkileri bulunmaktadır. Bu değişimler, zaman zaman müdürlerin yapabileceklerini sınırlandırmaktadır (Parylo, Zepeda & Bengtson, 2012). Örneğin, rotasyon gibi tepeden yapılan değişimler okul çapında bazen olumsuz etkiler açığa çıkartmaktadır. Aydoğdu-Özoğlu ve Turan (2015) tarafından yapılan çalışmada da okullarda 4+4+4 sistemine yönelik değişimlerin kültürel açıdan olumsuz sonuçlar doğurduğuna ve bunun da çalışanların ve öğrencilerin bağlılıklarına etkisi olduğuna değinilmiştir. Ayrıca okul müdürleri sorumluluklarının fazla ama yetkilerinin az olması konusunda yönetim süreçlerinde sergileyecekleri davranışlarda sınırlandırıldıklarını hissetmektedir. Bu tarz uygulamalar müdürlerin görevlerine yönelik güç kaybı yaşadıklarını hissettirmektedir. Diğer yandan, okula kaynak sağlama gibi konular okullarda ciddi bir sorun olmakla birlikte, bunların nasıl kullanılacağı önemlidir (Reitzug ve Reeves, 1992). Örneğin, okula kaynak sağlama teknik bir sorun iken, sağlanan kaynağın eğitimsel amaçlarla kullanılması bunu sembolik bir hale dönüştürecektir. Bu çalışmada bu konunun teknik bir konu olarak ele alındığını göstermektedir.

Okulda müdürler açısından bireye yönelik anlamlandırma süreçleri de oldukça önemlidir. Bu bağlamda mesleki ve sosyal rollerin nasıl anlamlandırıldığı, müdürlerin yönetsel ve eğitsel süreçte sergiledikleri davranışlarda etkili olmaktadır. Müdürler, güçlü kültür oluşturmak için okul yaşamında üyeler arasında yaşanan gruplaşmalar ve farklı alt kültürler arasındaki çatışmaları ortadan kaldırmak gerektiğini belirtmişlerdir. Müdürlerin mesleğe yönelik algıları olumlu ve adanmışlığı yüksek personelle yardımlaşma, işbirliği yapma, dayanışma, etkili

iletişim kurma, destekleme gibi özelliklere sahip bir kurum kültürünü daha kolay inşa ettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra müdürlerin, kendilerini birey olarak ve bir grubun üyesi olarak farklı anlamlandırma süreçleri bulunmaktadır. Müdürler, özel ve meslek yaşamları ayırımına değinmektedir. Bu süreçte okula ayrılan sürenin özel yaşamlarına ayrılan süreden fazla olduğuna dikkat çekmekte ve bu durumu adanmışlıklarıyla ilişkilendirmektedir. Bazı katılımcıların okul yaşamlarında kendilerini bir ailenin ebeveyni olarak anlamlandırdığı tespit edilmiştir. Akababa-Altun (2007) tarafından yapılan çalışmada da başarılı okul müdürlerinin sıcak bir okul atmosferi oluşturmaya çalışırken okullarını bir aile olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul müdürlerinin karşılıklı anlayış ve saygı temelli bir tarza sahip oldukları, kendilerini okullarına adadıkları ve hatta ailelerine yeterince zaman ayıramadıklarını ve önceliği okula verdikleri tespit edilmiştir.

Bu çalışmada müdürlerin büyük kısmının öğretmenlik mesleğini isteyerek ya da bilinçli bir şekilde seçmediği ortaya çıkartmıştır. Öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş sürecinde ise sorun çözme, başarıya ulaşma ve değişim yapma isteği gibi etmenler rol oynamaktadır. Akababa-Altun (2007) tarafından yapılan çalışmada ise başarılı müdürlerin yarısından fazlasının istemeyerek müdür olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada müdürlük görevinde başarılı olmak için sadece istekli olmanın yeterli olmadığı ve başarının tek bir faktör ya da değişkenle ele alınamayan karmaşık bir doğaya sahip olduğu vurgulanmıştır.

Örgüt kültürünün örgütsel ve mesleki kimlik ve imaj üzerinde etkisi bulunmaktadır (Bektaş, 2010; Hatch ve Schultz, 1997). Okulda oluşturulan anlam dünyası kurum ve meslek kimliğine ve imajına tesir etmektedir. Okulda başarının nasıl algılandığında özellikle okul işleyişinde etkili olmaktadır. Öğrenci ve velinin beklentileri bu başarı algısına göre şekillenmekte; bu beklentiler müdür ve öğretmenin mesleki kimliği ve imajına da tesir etmektedir. Bu açıdan mevcut sistemin getirdiği yarışmacı kültür öğrenci ve veli beklentilerini ve değer sistemini olumsuz etkilemekte ve bu bağlamda öğretmen ve müdür rollerine yönelik beklentileri de değiştirmektedir. Diğer kültürlerde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Standart ölçme biçimleri öğretimi sosyo-ekonomik düzey aracılığıyla etkilemekte ve bu zamanla öğretmenlerin fark oluşturabilecekleri konusunda kendi inançlarının zayıflamasına yol açmaktadır. İnanç oluşturma grup ve birey yaşanmışlık deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkar ve bunların geçmişinin yeniden yorumlanmasıdır. İnançlar okulda çok önemlidir ve öğrenci kapasitesi gibi konularda temel değerleri (öğrenebilir-sınırlı gibi) temsil ederler. Bunları oluşturabilmek için müdürün harekete geçmesi gerekmektedir çünkü davranışlar kelimelerden daha güçlüdür (Deal ve Peterson, 1999). İnançlar için sadece sonuçlar değil süreçler de en az sonuçlar kadar önemlidir (Reitzug ve Reeves, 1992). Okul müdürleri süreci de sonuçlar kadar önemsedikleri takdirde, okullarda eğitime ilişkin daha olumlu inançlar oluşturabilirler.

Okulda mekânların kültür oluşumu sürecinde önemi büyüktür. Ortak mekânların benzer anlamları içerdiğinde grup üyeleri arasında birliktelik ve be-

raberlik sağladığı dikkat çekmektedir. Ortak mekânların olması, okulda paylaşımı artırarak iletişimi kuvvetlendirmektedir. Hultman (2001), ağıdaki örümcek metaforuyla liderin kültürün oluşturulma sürecinde okuldaki ilişkilerin merkezinde yer aldığına dikkat çekmiştir. Söz konusu çalışmada okul müdürünün okuldaki tüm kaynakları ve mekânları üyelerin kullanımına açtığı, açık kapı politikası uyguladığı ve bu bağlamda görünür olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada okul müdürleri, bu mekânların kullanımında çeşitlilik yaratmaya çalışmaktadır. Bu alanlarda törenler, toplantılar, kermesler, yarışmalar, dinletiler yapmakta ve veli, öğretmen, yönetici, öğrenciyi bir araya getirerek ortak değerleri aktarmakta, bu aktarım sürecinde ise dili iyi bir sembol olarak kullanmaya çalışmaktadırlar. Okul müdürünün sıklıkla iletişim kanallarını kullanarak öğretmen ve öğrencilerle temas halinde olmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer yandan, okul müdürlerinin ifadeleri genellikle öğretmenlerle kurulan tek yönlü iletişime işaret etmektedir. Okul müdürleri kendilerinin eleştirildikleri durumlardan bahsetmemektedirler. Bu durum bu okullarda var olan iletişimin gerçekten açık olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bates (1984) böyle durumlarda yöneticilerin entelektüel bir yaklaşımı değil, kendi inançlarını sezgisel olarak ifade edebildiklerini belirtmektedir.

Okullarda bir takım mekânların ve etkinliklerin kaynak sağlayıcı olarak kullanıldığı da görülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcıların mekânsal sembolleri okul yaşamında adalet, eşitlik gibi ortak değerleri aktarım için kullanmaya çalıştığı görülmüştür. Sergiovanni (2001), sembolik gücü okulda dolaşma, sınıf ziyaretleri yapma, öğrencilerle birlikte vakit geçirme, seremoni, ritüel ve belirli güne yönelik toplantılara başkanlık etme, rol model olma konuları bağlamında ele almaktadır. Bu bağlamda okullara kültürün oluşumu ve sürdürülmesi sürecinde müdürlerin başvurduğu bir güç çeşidi olduğu görülmektedir. Buna karşılık, Maslow'un ve Herzberg'in (Adair, 2009) motivasyon kuramları birlikte düşünüldüğünde, fiziki yapıların geliştirilmesi daha üst eğitimsel amaçlarla ilişkilendirilemediğinde, ya temel ihtiyaçların karşılanması veya hijyen faktörleri olarak ele alınabilir. Yani, fiziki yapının geliştirilmesi memnuniyet sağlayabilir ama okul personelini olumlu yönde güdülemeyebilir.

Sergiovanni'ye göre (2001), bir okulun yeterli hale gelmesi için müdürün teknik, insani ve eğitimsel araçları etkili kullanması gerekir. Okulun mükemmel hale gelmesi için ise, müdürün sembolik ve kültürel faktörleri etkili kullanması gerekir. Bu çalışma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin okullarını yeterli hale getirebilmeleri için sembolik ve kültürel faktörleri etkili kullanamadıkları, teknik konularda bile zorlandıkları görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

Okul müdürleri, görevlerine ilişkin farklı zamansal dönemlerde farklı anlamlara sahip olmaktadır. Bu açıdan söz konusu anlamların yönetici ve liderlik davranışlarına ait günlük yaşam pratiklerini etkilediği görülmektedir. Okul müdürlerinin ilk yıllarından başlayarak bu anlamlandırma sürecindeki gelişim aşamalarını ortaya koyan ve buna yönelik süreci modelleyen uzun vadeli gözlemlere

dayalı çalışmaların yapılması uygun olabilir. Böylece yönetici ya da lider yetiştirilmeye dönük programların içeriğinde kullanılacak detaylı bilgiler elde edilebilir.

Okul müdürlerinin, okul kültürünü oluşturma, sürdürme ve değiştirme sürecin yaşadığı en büyük sorunlar sık sık yapılan politika değişiklikleridir. Eğitim sisteminde aniden yapılan değişimlerin okulların kültürü, kurumsal imajı ve mesleki kimliği açısından ne gibi etkiler yarattığı ortaya koyan çalışmalar tasarlanabilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin okul kültürünün oluşturulması ya da sürdürülmesi bağlamında kullandıkları sembollerden yola çıkılarak günlük yaşam pratiklerine dair bilgiler ele alınmıştır. Bu sembollerin fark edilmesi ve yeni anlamların inşası sürecinde müdürlerin dikkat etmesi gereken noktaları uygulamalı biçimde ele alan örnek olay tasarımlarını içeren ve bunun etkililiği belirleyen çalışmalar desenlenebilir. Bu tarz çalışmalar özellikle okula yeni atanan müdürlerin eğitiminde faydalı olabilir.

Bu çalışmanın bir sınırlılığı verilerin sadece okul müdürlerinden toplanmasıdır. Okulda öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel den de veri toplanarak benzer çalışmaların yapılması, okulda anlam oluşturma sürecini daha sağlıklı anlamamızı sağlayabilir.

References

- Acun, K. ve Güney, S. (2019). Örgüt kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi: Bahçelievlerdeki liselerde bir uygulama. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19), 122-132.
- Adair, J. (2009). *Effective motivation: How to get best from everyone*. London: Pan Macmillan.
- Akbaba-Altun, S. (2001). Örgüt sağlığı. Nobel Yayınları. Ankara
- Akbaba-Altun, S. (2007). Harmonious texture of cultural values and democracy: Patterns of success, in Saran Donahoo, Richard C. Hunter (ed.) *Teaching Leaders to Lead Teachers* (Advances in Educational Administration, Volume 10). Emerald Group Publishing Limited, 77 – 97.
- Avcı, A. (2016). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemler liderlik stillerinin örgüt kültürüne etkisi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4780-4807. doi:10.14687/jhs.v13i3.4160.
- Aydoğdu-Özoğlu, E. ve Turan, S. (2015). Okul kültürünün sembolik açıdan çözümlenmesi: Etnografik bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 275-318.
- Bates, R. J. (1984). Towards a critical practice in educational administration. In T. J. Sergiovanni & T. E. Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture*. Champaign;University of Illinois Press.
- Bektaş, F. (2010). Örgütsel imaj ve örgüt kültürü: Öğretmen adayı örnekleminde nedensel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1, 5-18.
- Besler, Amy L., (2017). A Qualitative Study of the Positive Transformation of Public High School Cultures as Perceived by Administrators, Teachers, and Classified Staff Members. *Dissertations*. 127.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2013). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak* (Çev. A. Aypay ve A. Tanrıoğen). Ankara: Seçkin.

- Boyacı A. & Öz, Y. (2017). Örgütsel sağlık. Özdemir S. & Cemaloğlu N. (Eds.), *Örgütsel davranış ve yönetim*. (S. 449). Ankara.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2005). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: ossey-Bass.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (2000). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Boston: Da Capo.
- Demirtaş, H., Aksoy, M., Balı, O. ve Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 1-39.
- Demirtaş, Z. (2010a). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 1-13.
- Demirtaş, Z. (2010b). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Fine, G. A. (1984). Negotiated orders and organizational cultures, *Ann. Rev. Sociol.*, 10: 239-62.
- Firestone, W. A. & Sheashore-Louis, K. (1999). Schools as cultures. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of research on educational educational administration* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory: A practical guide for management, business, and market researchers*. London: Sage Publications.
- Hatch, M., & Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31(5/6), 356-365. doi:10.1108/eb060636
- Hatch, M. J. (1993). The dynamics of organizational culture. *Academy of management review*, 18(4), 657-693.
- Handy, C. (1981). *Understanding organizations* (2nd. Ed.). London: Hazell Watson & Viney.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 50(23), 119-128.
- Hultman, G. (2001) Leading cultures: a study of 'acting in context' and the creation of meaning in school leaders' work activities. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 137-148, DOI: 10.1080/13603120110035059
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Lahtero, T., & Risku, M. (2012). Symbolic leadership and leadership culture in one unified comprehensive school in Finland. *School Leadership & Management*, 32(5), 523-535.
- Lortie, D. C. (2009). *School principal: Managing in public*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman) . Ankara: Nobel.
- Masiki, T. (2011). Academic visual identity (AVI): An act of symbolic leadership. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(1), 85-105.

- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kül türü arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620.
- Parylo, O., Zepeda, S. J. & Bengston, E. (2012). Principals' experiences of being evaluated: a phenomenological study. *Educ. Asse. Eval. Acc.* 24: 215-238.
- Pheyse, D. C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.
- Raman, A., Ying, L. T. & Khalid, R. (2015). The relationship between culture and organizational commitment among chinese primary school teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 93-100.
- Reitzug, U. C., & Reeves, J. E. (1992). "Miss Lincoln doesn't teach here": A descriptive Narrative and conceptual analysis of a principal's symbolic leadership behavior. *Educational Administration Quarterly*, 28(2), 185-219.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Saldana, J (2011). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Schultz, M. (1994) *On studying organizational cultures: Diagnosis and understanding*. Berlin: DeGruyter.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn& Bacon.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Örgütsel semboller ve eğitimde sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 96-117.
- Turan, S. Yıldırım, N. & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Turan, S. ve Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- Ouchi, W. G. & Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Ann. Rev. Sociol.* 11: 457-83.
- Vislocky, K. (2005). The relationship between school culture and student achievement in Middle Schools. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, Florida: USA
- Veeriah, J. & Li, S. Y. (2017). The impact of school culture on teachers' organizational commitment in primary cluster schools in Selangor. *Educational Leader (Pemimpin Pendidikan)*, 5, 1-18.
- Yıldırım, A. ve Şişmek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Bs.)*. Ankara: Seçkin.
- Yücel, Ş. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kül türü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Zembat, R., Adak Özdemir, A., Sezer, T., Özdemir Beceren, B. ve Biber, K. (2012). The relationship between preschool administrators' leadership styles and school culture. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 1C0544, 7(2), 798-811.

Typologies of Principals: School Administration and Routine Works

Müdür Tipolojileri: Okul Müdürlüğü ve Rutin İşler

Cüneyt Belenkuy¹ 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 örnekleme 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 sonucu 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. cuneytbelenkuy@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:

Belenkuy, 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 & Bouckenooghe, 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 & Bouckenooghe, 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" (Balcı, 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 reactionary 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.

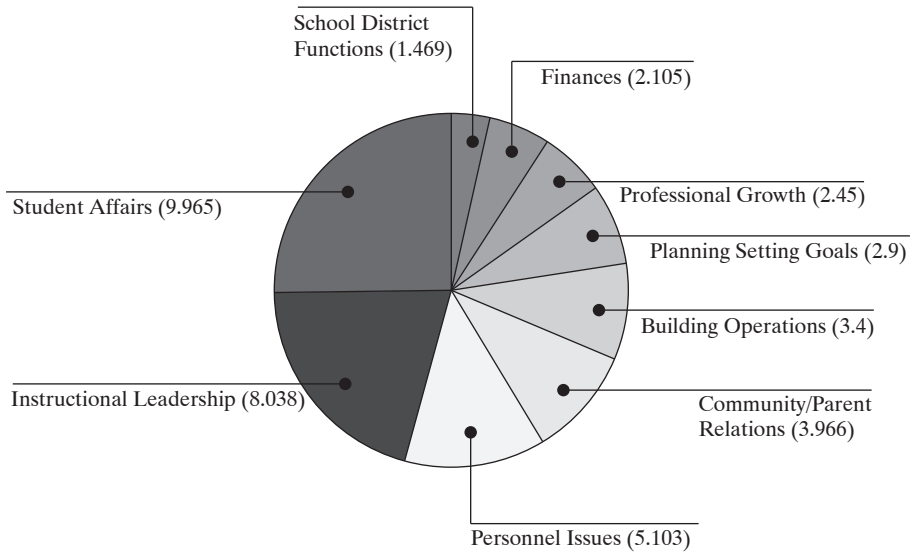


Figure 1. Overall reports of principal practice from daily logs (in hours/wk)

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	Assoc 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.

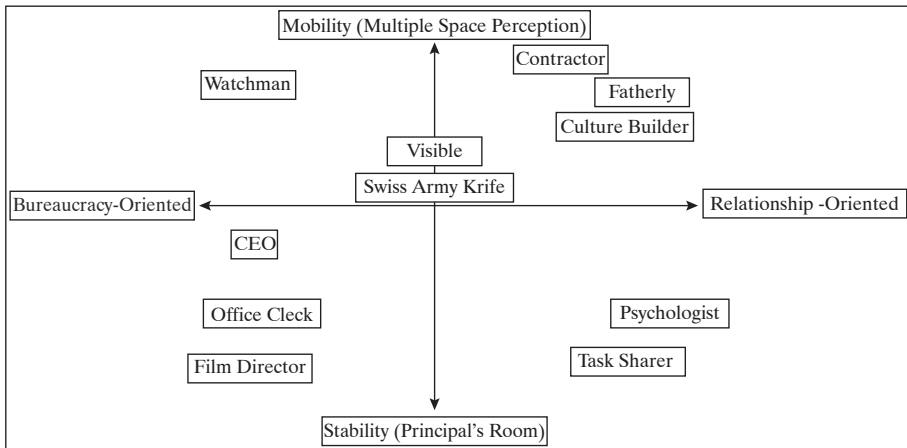


Figure 2. Principal typologies grid

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 buldukları 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 buldukları 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).

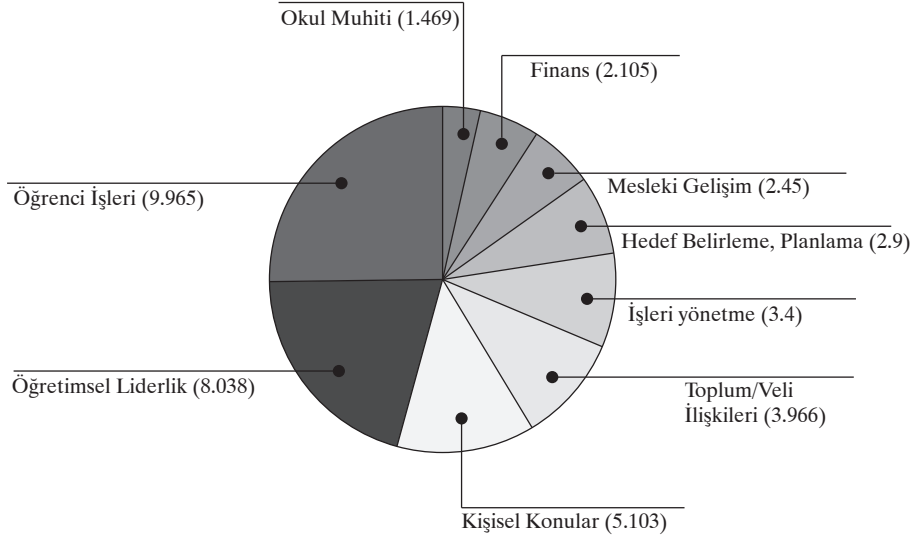
Okul Müdürlüğü ve Rutin İşler

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 (Hornig, 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 Bouckenoghe, 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, İktisat, İngilizce, İş ve Teknik, İşletme, Kimya, Matematik ve Türkçe 1 kişidir. Müdürlerin 26'sı lisans, 7'si yüksek lisans ve 3'ü önlisans mezunudur. Müdürler Türkiye'nin 7 bölgesindedir: 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 örneklemeindeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme 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 Kıdem	
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 ulaştırız (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-evraktan 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 oluş-
turma anlamına gelmektedir. Okulda böyle bir iklim ve kültür oluşturmanın 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 karşıyorlar, 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. Teneffüs-
lerde 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 bazısı 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 algılarım. 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 mü-
dürler, geleneksel müdür anlayışının yıkılması gerektiğinin, korkutarak ya da ba-

ğırarak müdür olunamayacağıının 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 sohbete 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, ısınma 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 bulduklarını 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 şeyimize yetişir, hiç bu benim görevim demedi şimdye kadar. Ama bu tabii biraz da sizin ile ilgilidir. Bu gün ben başarılı bir müdür isem kesinlikle ekibimin sağlamlığındandır. (K75)

İş 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 yardımcılarını 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 eksliğimiz bu kağıtta, neler var, yazmışumdur. (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 muhattapları 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 yaptırıldı. 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. tenefüste 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)

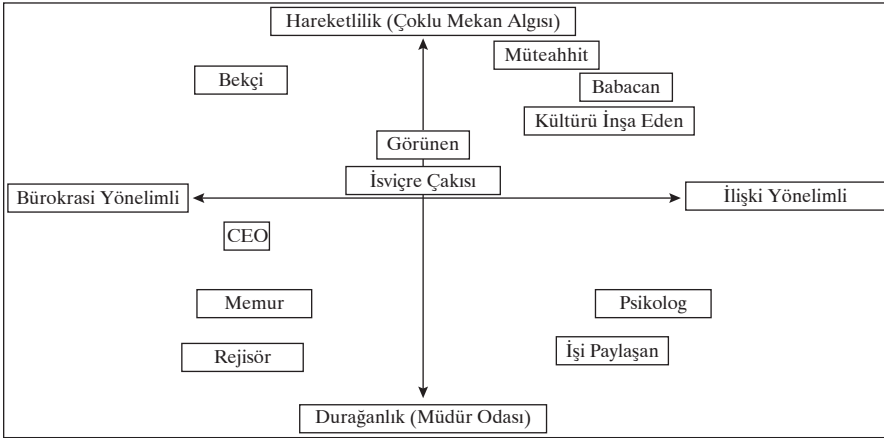
...Her teneffüs çayımız hazır, onların sorunlarını dinlerim bir sıkıntı var mı yok mu diye, binayı gezerim öğrencilerle sohbet ederim. Öğle arasında öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz ile birlikte yemek yiyoruz. (K56)

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 Gümüseli (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 buldukları bağlamda değerlendirilerek denetleme rollerinden uzaklaşarak eğitim liderliği rollerine daha fazla zaman ayırbilmeleri 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-duraganlık 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, bekle, görünen ve İsviçre çakısı müdür tiplerinin daha çok hareket halinde olduğunu ve bu tipler arasında bekle 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 çıkarılması 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 ayrıldıkları 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.

Being a Woman School Principal in Turkey

Türkiye’de Kadın Okul Müdürü Olmak

Özge Öztekin Bayır¹, Ayşe Dönmez²

Abstract

The purpose of this study is to examine how women school principals make sense of being a principal. Towards achieving this purpose, phenomenological approach was used. The study group consisted of 10 female school principals selected through maximum variation sampling which is a purposeful sampling method. The data was collected through a semi-structured interview form designed to reveal how participants make sense of being a school principal as woman. The interview form consisted of 21 open-ended questions. Phenomenological data analysis is used to understand how female school principals make sense of becoming a principal. The participants’ statements regarding their experience as female school principals are grouped under four (4) themes. These themes are as follows: (1) choosing to become a teacher, (2) choosing to become a principal, (3) difference in approach of female principals in school management, (4) challenges faced by women in school management in a male-dominated career area.

Keywords: Woman principal, Educational administration, school principal, school administration.

Öz

Bu çalışmada kadın okul müdürlerinin “müdür olmayı” nasıl anlamlandırdığı incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 10 kadın okul müdürü oluşturmaktadır. Veriler katılımcıların bir kadın olarak okul müdür olmayı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formu toplam 21 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çalışma sürecinde elde edilen verilerin analizinde, kadın okul müdürlerinin ‘müdür olmayı’ nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak için fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Çalışmaya katılan kadın müdürlerinin müdür olma deneyimlerine ilişkin belirttikleri ifadeler (1) öğretmen olmayı seçme, (2) müdür olmayı seçme, (3) okul yönetiminde kadın farkı, (4) erkek egemen bir alan olarak okul yönetiminde kadın olmanın zorlukları olmak üzere dört (4) tema altında toplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kadın müdür, Eğitim yönetimi, okul müdürü, okul yönetimi.

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

1 Dr., Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey; osgeoztekin@hotmail.com; ORCID: 0000-0003-3723-206X

2 Dr., Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey; ayshe1905@gmail.com; ORCID: 0000-0002-6481-3532

Atf için/Please cite as:

Öztekin-Bayır, Ö., & Dönmez, A. (2020). Being a woman school principal in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(Special Issue 1), 163-202. doi: 10.14527/kuey.2020.004

Introduction

School management in Turkey is a male dominated career area; school management is considered as a men's profession contrary to teaching, which is perceived as a women's profession. Despite the common view that "school management is essentially based upon teaching profession (mainly a teaching based profession)," the number of women in management positions is low (Çelikten, 2004). Particular topics such as women as principals and their roles in school management have recently gained importance; a noteworthy fact is that Turkey is listed among the countries with a high number of female teachers and a low number of women in school management (Can, 2010). Considering that women have struggled to take equal status in business life and despite the changes in the historically female-dominated career areas, there has long been a question mark over the factors underlying the low number of women in top management positions. While there are a remarkably high number of female principals in countries such as Korea, China and Singapore (Kim & Kim 2005; Morris, Tin & Coleman, 1999; Su, Adams & Miniberg, 2000), the situation prevailed in the countries such as Turkey and Pakistan (Çelikten, 2004; Kirk, 2004). Throughout history, men and women from all different levels of society have worked in collaboration in all stages of life; however, women's contributions have not been equally recognized as they deserved and women's position has been kept steadily low. While lower professional positions have been thought to be respectively more common for women, recruitment and promotion conditions for women have been particularly a challenge in professions of higher power, prestige and status like management positions (Bayrak & Mohan, 2001). Given the fact that women are faced various barriers in reaching top level positions in our country due to the prevailing traditional mindset suggesting that women should be assigned positions eligible for their easy-going, obedient and manageable nature while men should take part in executive positions that require decision-making skills, it is of significance to address the concept of "glass ceiling" (Wirth, 2001) which refers to the invisible barriers caused by organizational biases and stereotypes and preventing women from taking part in top management positions.

The "glass ceiling effect" which also emphasizes the uncertainty of problems encountered (Aycan, 2004) can be addressed as the factors preventing women from reaching top ranks of management (Lockwood, 2004; Öğüt, 2006). There are several factors in the literature that are considered to cause the glass ceiling effect. The factors are listed as follows by the related studies performed: (i) stereotypical judgments, (ii) lack of mentors; (iii) communication network deficiencies, (iv) deficiencies in corporate practices, (v) discrimination; (vi) family problems, (vii) working as an employee (viii) inadequate trainer's training, (viii)

lack of opportunity for career development, (x) inadequate training opportunities, (xi) implementation of different standards for performance assessment, (xii) biases in assessment systems (Anafarta, Sarvan & Yapıcı, 2008; Cai & Kleiner, 1999; Dreher, 2003). Aycan (2004) suggests that the glass ceiling encountered by women at workplace manifests itself in three aspects (i) barriers imposed by male superintendents (men's ambition to hold the power and their biased perception that women are less capable in certain roles) (ii) barriers imposed by female superintendents, (iii) self-imposed barriers (business-family conflicts, lack of self-confidence, indecisiveness, attitudes towards gender roles). Marvin and Bryans (1999) suggested that the barriers preventing women from reaching educational management roles are that (i) inadequate number of women apply for management positions, (ii) women find management positions unappealing, (iii) educational management roles are male-dominated, (iv) such positions are perceived as men's roles (v) women appointed to management positions give up quickly; while, in another study, the barriers to women's assuming school management roles are listed as follows: (i) women's unwillingness to become a school principal, (ii) male candidates being primarily considered for management positions, (iii) female principals failing to allocate adequate time for managerial tasks (iv) unsuitable social structure (Tahtaloğlu, 2016). Whereas, in another study, the reasons for top management positions where women are underrepresented are listed as follows (Griffin, 1993, p.579, as cited by Kocacık & Gökkaya, 2005): (i) In pursuit of a balance between the roles in family and business life, women eventually find themselves unable to allocate time for management, (ii) Without management and engineering skills, women lose eligibility for management positions, (iii) Successful women prefer to establish their own businesses rather than working as employees at organizations, (iv) Marriage and children prevent women from management positions.

A literature review reveals that most of the studies performed in Turkey address the challenges faced by female superintendents. The findings of the study carried out by Sağlam and Bostancı (2012) suggest that the patriarchal mindset is a barrier to women's filling managerial positions, and certain arrangements are needed to change the perception as to women's roles. Factors such as family responsibilities, work-family conflicts and the queen bee syndrome (Besler & Oruç, 2010; Örucü, Kılıç & Kılıç, 2007); manifestation of the patriarchal social structure at the workplace (Demiriz & Yaşar, 2009); exposure to psychological abuse in business life, gender-based segregation, fear of success and loneliness (Negiz & Yemen, 2011) also stand as barriers to career advancement of female school principals.

Although most of the studies performed by holding interviews with female teachers and school principals address the barriers to women's filling managerial positions, there are also studies covering an in-depth examination of female principals' roles from different aspects. Styles of leadership pertaining to female and male superintendents are among the different aspects addressed in some of the studies. The findings of the study performed by Durrah (2009) on styles

of leadership suggest that styles of leadership vary between female and male superintendents. For instance, male principals are defined as individuals who do not fear taking risks, while female principals are mentioned as sincere leaders forming team spirit. Additionally, another study suggests that schools managed by female principals yield higher academic achievement and offer higher quality in learning and better teacher performance than those managed by male principals (Growe & Montgomery, 2003). Other considerations stated by various researchers are that female principals adopt a democratic style of leadership based on collaboration; they spend less time to create and implement changes; they have the tendency to solve the problems related to education and curriculum (Fennell, 1999; Marshall, 1995; Oplatka, 2003; Shakeshaft, 1989). Whereas, the study by Kawana (2004) suggests that female principals' engaged, organized and relationship-oriented nature makes them more effective than their male counterparts. Similarly, Adams and Hambright (2004) revealed that female principals are respectively more supportive, sensitive, empathetic, creative and innovative; and Wickham (2007) suggested that the democratic style of leadership employed by female principals boosts job satisfaction of employees. Arıkan (2003), on the other hand, suggested that there is no significant difference between leadership styles of male and female superintendents.

In addition to styles of leadership, managerial experience and career plans of male and female principals are also addressed in previous studies. It has been revealed by a study that women tend to postpone their managerial career plans due to the family responsibilities they assume while men can invest in themselves and attain managerial advancement in younger ages; that they often talk about their retirement plans than long-term career plans; and that they are more likely to describe their individual style of leadership by using terms such as interpersonal relationships and teaching more often than terms such as coaching and mentoring (Eckman, 2004). Apart from the foregoing, the study performed by Ruhl-Smith, Shen and Cooley (1999) examines for which reasons principals choose school management as their career plan and for which reasons they may quit their job. The findings reveal that female principals choose this career plan mainly for colleague solidarity and job satisfaction as compared to male principals. On the other hand, it is observed that male principals, unlike their female counterparts, are more likely to quit their job due to managerial problems and issues related to students.

It is evidenced by a literature review that female colleagues are not provided with adequate collaborative support in terms of school management and development of methods and strategies, and the related studies do not include a multifaceted review on professional experience of female principals. The perception of senior management professions as a "man job" (Streitmatter 1999) is that women find it difficult to find a place in management. Therefore, it was aimed to draw attention to the female school principals in the Turkish education system and to address the problems they face at work in many ways. Depending on these, the study underlines the issue of female school principals, and approaches

school management as a “women’s profession”. In this context, the study addresses how female principals interpret “being a principal”.

Method

Qualitative research methods and techniques were used as a research pattern in the analysis of data. Qualitative research is a process of inquiry that starts from assumptions, a world view, and the probable use of a theoretical paradigm, and employs specific methodological traditions to identify and explain a social or personal problem (Creswell, 2007). Qualitative research itself develops into numerous conceptual models. *Phenomenological approach* is used as a qualitative research design in this study which is aimed, in line with its purpose, to address how “being a principal” is interpreted by female principals. Phenomenological approach, which focuses on real life experiences, concentrates on how we interpret the world and brings together the phenomena we experience to develop a world view while presenting an analysis of how people describe their experiences and how they experience them by using their senses (Husserl, 2012). Thus, describing the underlying structure of phenomena, the approach allows us to develop a profound and extensive understanding of such phenomena. In this context, the study aims to discover how female principals interpret their experiences associated with “being a principal”.

Study Group

The study group includes 10 women principals selected by using convenience maximum variation sampling, which are among the purposeful sampling methods. The purpose of maximum variation sampling is to create a relatively small sample group, to reflect to the utmost extent the diversity of individuals who will take part in the study group, and to address different aspects of the problem depending on variation (Yıldırım & Şimşek, 2008). While determining the participants, the variables such as professional experience, professional experience as a principal, age and the type of school in which they work are the variables that provide maximum diversity. The mean age of the principals were 40, ranged from 31 to 50. Eight of them were married while two of them single. The mean experience in teaching was 13,7 years while experience in principalship was 2,6 years. Three of the principals had 10 years, one 8 years, one 4 years, one 2 years, two 1 year and one less than 1 year. Seven principals had bachelor’s and three had master’s degree. Four were in primary, three in middle, one in high school, one in vocational high school and one in preschool principal. A brief information about the participants is presented in Table 1.

Table 1
Participants in the study group

	<i>Age</i>	<i>Marital Status</i>	<i>Experience in Teaching</i>	<i>Experience in Principalship</i>	<i>Highest Academic Degree</i>	<i>School Type</i>
P1	41	Married	19 years	8 years	Bachelor's	Kindergarten
P2	47	Married	23 years	7 months	Bachelor's	Voc. Tech. High Sch.
P3	50	Married	27 years	10 years	Master's	Middle School
P4	31	Single	8 years	2 years	Master's	Middle School
P5	36	Married	16 years	N/A	Bachelor's	Anatolian High School
P6	37	Married	16 years	4 years	Master's	Primary School
P7	39	Married	18 years	1 year	Bachelor's	Primary School
P8	31	Single	9 years	1 year	Bachelor's	Middle School
P9	40	Married	17 years	10 years	Bachelor's	Primary School
P10	49	Married	32 years	10 years	Bachelor's	Primary School

Data Collection

The data was collected through semi-structured interview form which was prepared by researchers in order to reveal how female participants interpreted being a principal. The researchers developed the interview form by creating a question pool through a literature review and group work. Following this step, the interview form was created by selecting questions from the pool in line with the purpose of the research. Later, the forms sent to experts 5 in the field, improvements were made based on their suggestions. Pilot interviews were held with three (3) principals to test the comprehensibility of the items in the semi-structured interview form. Following the interviews, the interview form was given its final form by revising some of the questions, omitting ambiguous ones and replacing them by new ones. The interview form consists of 21 open-ended questions in total.

Process

Following written permissions from the Ministry of Education, semi-structured qualitative interviews were held with 10 principals selected on a voluntary basis in various schools. Prior to the interviews, the participants were informed about the purpose of the study; additional questions were directed to the participants when required in order to ensure the participants understand the questions correctly. The interviews were held for about 45 minutes and were recorded via a voice recorder. Later, the recorded interviews with the principals were verbatim transcribed. Phenomenological analysis was used to reveal how female school principals understand their experiences for “being a principal”. The main purpose of phenomenological analysis is to reach participants’ conscious

experiences, meaning, structure and essence of those experiences. In order to realize this purpose, significant statements are brought together to describe and meaningful in explaining female principals' experiences (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Descriptive analysis methods were also employed in the process of analysis. Once the experiences were extracted from the data, a list of meaningful statements was constructed. Meanings were determined as a result of iterative reading and re-reading until reaching empathetically to their meanings. Next, the formulated meaning statements were organized into clusters or themes. Finally, a description of phenomenological structure was reached by integrating the statements and their meanings.

Validity and Reliability

A number of measures were implemented to increase validity and reliability of this study. In order to ensure internal validity of the study: (i) the interview form was developed to create a conceptual framework through a relevant literature review; the interviews were followed by a transcription of the interviewees' statements, (ii) the questions directed to the participants in the semi-structured interview form and the opinions reported were taken into consideration as a whole; the main themes were created accordingly. In order to ensure external validity of the study, the methodology section of the study included an exhaustive description of the pattern, the participants, the data collection tool, and processes applied in the analysis and interpretation of the data (Yıldırım & Şimşek, 2008) indicated that a significant criterion of validity in qualitative researches is to provide a detailed report of the collected data and the researcher's explanation as to how the findings were obtained. Two researchers separately coded the data. After that, a group of six researchers examined coding and themes in order to ensure reliability.

In order to ensure internal validity of the study: (i) Initially, the findings related to the analysis of data were directly provided without comments and this formed the basis for subsequent comments and notes, (ii) the themes were determined by taking the conceptual framework as the basis in the analysis of data. In order to ensure external validity of the study, (i) the researchers presented a specific description of the procedures carried out within the process, (ii) the raw data and the analyses are kept by the researchers for a possible future confirmation.

Findings

The study examined how female principals interpreted being a principal. This part includes findings obtained from the analysis of the interview held with the participants. The participants' statements regarding their experience as female school principals are grouped under four (4) themes. These themes are as follows: (1) *choosing to become a teacher*, (2) *choosing to become a principal*, (3)

difference in approach of female principals in school management, (4) challenges faced by women in school management as a male-dominated career area.

Reasons to Choose to Become a Teacher

The participants' reasons to choose to become a teacher are grouped under the themes of (i) internal reasons and (ii) external reasons, and presented in Table 2. The Table reveals that the internal reasons are the most commonly reported sub-theme.

Table 2

Reasons for Female Principals to Choose to Become Teachers

<i>Theme</i>	<i>Sub-theme</i>	<i>Code</i>
Reasons to choose to become a teacher	Internal reasons	Modeling
		Love for kids
		Personal interest/ childhood dream
	External reasons	Enrolling in the program upon placement test Personal guidance

The findings related to the sub-themes and codes for the theme of choosing to become a teacher can be summarized as follows:

Internal Reasons: This sub-theme consists of 3 codes in total. The most commonly reported reasons in choosing to become a teacher under this sub-theme are internal reasons. The codes forming this sub-theme are (i) modeling, (ii) love for kids and (iii) personal interest/ childhood dream.

Modeling: Female principals who participated at the interview reported that they modeled their parents and teachers. Examples of modeling are quoted as follows:

“Yes, I started my career as a teacher. Because this is a family profession for us. My mother is a teacher and I am a math teacher. I love math, I took my first math classes from my mother.” (P2)

I was born and raised in a rural area. We were primary school students. There was no role model for us, like a province or district governor for example, we had only our teacher to model. We modeled our teacher, her life and ideals as well as her support for people. This is probably the reason why we dreamed of becoming a teacher when we were kids.” (P4)

“When I was a secondary school student, I loved my math teacher. She was enthusiastically advising me to become a teacher... My parents were civil servants, so I did not feel unfamiliar with teaching profession and became a math teacher. If I may say so, I am in love with math.” (P7)

Love for kids: Female principals reported that their decision to choose teaching as a profession was based on their affectionate nature and love for kids:

"I made up my mind during my high school years... And I love children, so that's the story of how I chose to become a teacher." (P3)

Personal interest/ childhood dream: Today, it can be observed that the teaching profession has lost value over time, and the most common criticism directed at teachers is their lack of enthusiasm for their job. The most legitimate basis for the criticism is that students tend to choose teaching program as the best feasible option according to their university exam scores. Whereas, there will definitely be candidates who will make a conscious choice to become a teacher and add value to the profession. Similar opinions were reported by a participant as quoted below:

"You need to be born with this ambition to become a teacher. It's definitely your obligation to find your dream job and its spirit, you have to discover yourself. There is a saying that goes: "the deepest point you will reach is where you discover yourself"; indeed, we have it in our souls. In fact, we were created for a reason. We will either have to discover that reason by ourselves or receive guidance for that purpose. I was a 3rd grader and I had a very strong interest in reading. When I was asked about my childhood dream, I had my clear-cut answer: to become a Turkish teacher. Mine was not a vague answer like simply 'teaching', or another other specialization, like math, for example. I used to clearly state that I wanted to become a Turkish teacher." (P3)

External reasons: This sub-theme consists of 2 codes. Under this sub-theme, the participants referred to external reasons for their decision to choose teaching as a profession, which are: (i) university exam scores and (ii) receiving advice from their teacher.

Enrolling in the program upon placement test: Upon a review of the quoted statements as to the interviewees' decision to choose teaching profession, it was found out that the main emphasis was on the central exams for enrollment in higher education programs, due to which candidates were obliged to randomly or inadvertently choose to enroll in teaching programs. The examples given are quoted as follows:

"How did I choose to become a teacher? You know, the university exam procedures were totally different at our time. There were no lists of available universities, no preference forms, no statements of chosen options. It was 20 years ago... No, it was 24 years ago when chose a program for enrollment... then started the program. Only then did we discover that we would become teachers upon completing the program." (P6)

"The last time I took university exams, I changed my preferences three times and made the last revision on the form at 3.00 a.m. My actual intention was to enroll in Medical Faculty in Ankara. It turned out that I had listed the preferences in the wrong order, so I enrolled in Biology Department of the Faculty of Teaching at Karadeniz University." (P7)

“We choose teaching profession like everyone else did in the current circumstances of Turkey. The main motivation was to get a routine job. While studying for high school and university exams, your choice would be mainly determined, depending on your ability to get the required score for a specific program. So, my score allowed me to choose teaching program. I studied classroom teaching and eventually became a teacher. This is the story of how I started my career.” (P5)

Personal guidance: There are participants who reported that their decision to become teachers was shaped by their teachers’ guidance and advice. The related example of such statements is quoted below:

“It was my Literature teacher at high school who convinced me to choose teaching as a profession. I had never thought about becoming a teacher; I was thinking about different specializations such as district governorship, attorneyship or prosecution. While we were choosing programs for enrollment after taking the university exams, I met my literature teacher who said: ‘You would be an amazing teacher, I am sure that you would love teaching. Teaching is the profession of prophets’. This is how she talked me into teaching. It looks like I was meant for this job.” (P6)

Reasons to Choose to Become a Principal

Upon a review on the reasons for female principals to choose to become a principal, it is observed that they pointed out to external reasons and none of them willingly chose to become a principal. Therefore, the reasons for their decision to become a principal are grouped under the theme of external reasons. The themes, sub-themes and codes created are presented in Table 3.

Table 3.

Reasons for Female Principals to Choose to Become Principals

<i>Theme</i>	<i>Sub-theme</i>	<i>Code</i>
Reasons to choose to become a principal	External reasons	Social pressure
		Poor management
		Obligatory circumstances
		Appointment by examination

The findings related to the sub-themes and codes for the theme of choosing to become a principal can be summarized as follows:

External reasons: This sub-theme consists of 4 codes in total. The most commonly reported reasons in choosing to become a principal under this sub-theme are external reasons. The codes forming this sub-theme are as follows: (i) social pressure, (ii) examples of poor management, (iii) obligatory circumstances and (iv) appointment by examination.

Social pressure: The participants' statements regarding the social pressure forcing them to become principals contained an emphasis on the insistence by officers of the Directorate of National Education and colleagues. Statements as to social pressure are quoted as follows:

"My decision was either due to peer pressure or the insistence by the board of directors of the school. Otherwise I would have never considered doing it." (P1)

"The offer was submitted by the District Directorate of Education. At first, I was reluctant to accept the offer as I had to take care of my little daughter, but then I thought it could be a suitable decision. My colleagues at my previous workplace were younger than me, I looked like a senior among them so I accepted the offer..." (P5)

"As you know, the state considers vocational schools quite important, and the new regulation of the government requires that a female principal has to be appointed at girls' high schools like ours. I heard that the officers performed a survey to appoint a female principal for this school. I have a very active social life, so I got this offer. They offered me to work as the founding manager of the school, and said that they needed me. So I said, 'Well, if you need me, I am in.'" (P6)

Examples of poor management: Below are quoted the statements made by the participants who emphasized that their motivation to become a principal was their dissatisfaction with the school principals during their employment as teachers.

"... Woefully, our school had long witnessed a never ending series of conflicts due to poor management. One day, I was having a conversation with a senior colleague, and he said: 'We do nothing but grumble about poor management. What we do is to complain all the time. But what do we do to solve this problem?' 'What can we do?', I asked him. I said 'We speak the truth and strive to the best of our ability. We can do nothing more.' He said: 'No, it seems to me that, when we will die, we will be buried with the burden of this inertia. This will be our own fault.'" (P2)

"Actually, I loved my branch. I still love it; but you know, there are some exams held by official bodies. And when I attended one of those exams, I witnessed a branch manager displaying a negative attitude. Frankly speaking, such kind of stories are common. I think I got furious at his attitude, and I told myself, 'if it is that easy for this type of people to act as managers, it is our duty to not allow them to.'" (P3)

"... So I referred to the management and told about the problem. I asked for a solution and they replied there was no solution. So, I started thinking... 'Why are managers so reluctant to produce solutions? If they cannot find a solution, then why do they fill that management position?'... This was the day when I finally made up my mind to choose management." (P8)

Obligatory circumstances: A principal stated that her decision to become a principal was due to obligatory circumstances where there was no other candidate for the managerial position at her workplace.

“When I was first appointed as a principal in Of district of Trabzon, it was a temporary commission as my colleague had quit the managerial position and I had to fill the vacancy. There was no other teacher or principal to fill that position, so I had to do it.” (P9)

Appointment by examination: The regulation of “appointment and relocation of schools principals” decree in 1998 in Turkey to make schools more effectively managed, appointment of school principals based on their score in principalship examinations. Below is the statement by a principal who attended an exam and was later appointed as a principal:

“Of course, I firstly referred to my husband for his advice. He said ‘Well, okay’. Later, I worked in that position for a while, I spent all the time for official correspondence. After a while, the first exam for school management was put into force in Turkey in 1999. Appointment by exam was formalized, as you know. I again asked my husband for his advice. Meanwhile, I was working all day long. I felt like I was overwhelmed by the workload. My husband said: ‘You already spend your whole day at the school, so why don’t you take this exam to acquire your title as a principal?’. I took the exam in 1999, and passed the second one in 2000. I was appointed as a principal in 2000. (P10)

Difference in Approach of Female Principals in School Management

It can be claimed that female principals create a difference with their perspectives and the behavioral patterns they adopt in school management. (i) School culture, (ii) communication in the school and (iii) aesthetic properties of the school are addressed as different aspects and then the sub-themes are formed. The themes, sub-themes and codes created are presented in Table 4.

Table 4.

Difference in Approach of Female Principals in School Management

<i>Theme</i>	<i>Sub-theme</i>	<i>Code</i>
Difference in approach of female principals in school management	School culture	Warm and friendly environment
	Communication in the school	Sincerity Empathy
	Aesthetic properties of the school	Feminine perspective

The findings related to the sub-themes and codes for the theme of difference in approach of female principals in school management can be summarized as follows:

School Culture: This sub-theme consists of a single code, which is : (i) warm and friendly environment.

Warm and friendly environment: Female principals reported that family culture is predominant in their schools, they assume the role of a mother and strive to create a warm and sincere atmosphere, as quoted below:

“You need to approach the problem with all your senses. You handle it confidentially. You examine the problem in a detailed and careful manner. Then the solution will soon spontaneously appear in your mind. I am already 50 years old; so, if there is a dispute between two parties who are young ladies, I will assume the role of a mother. And as soon as I take the role of a mother, my reaction will exactly be that of an angry mother.” (P1)

“For example, no one can enter the building without greeting others. Everyone has to smile at each other. And when any of the teachers is sad and depressed, then we will ask that teacher what the problem is. We have to change that teacher’s negative mood into a positive one, or the children in his/her classroom will be negatively affected by his/her mood.” (P4)

“We are like a family, with a warm and friendly atmosphere, and a positive dialogue between colleagues. I can spend my tea time or have lunch with my colleagues, I can serve them tea.” (P7)

Communication in the school: This sub-theme consists of two codes, which are: (i) sincerity and (ii) empathy.

Sincerity: Female principals highlighted the concept of sincerity in communication in the school. A review on the female principals’ views on sincerity demonstrates that they are primarily solution oriented with a humane attitude.

“To tell you the truth, I love sincerity as a xxxxx but I don’t approve of fensively presumptuous behaviors. There is a thin line between the two. I personally avoid an overfamiliar attitude and never let others display that attitude toward me. Sincerity is nice, but I cannot tolerate those that are unduly familiar. I really enjoy doing my job but I do not intervene in others doing their job. I just observe their way of doing their job. And I mind my own job. The life style, social relationships, ideologies and beliefs of a colleague are not my business. They do not have to like me or salute me when we come across anywhere out of school. I’d never mind about it. Yet, as soon as we enter the school, we will be obliged to fulfill the requirements of our position to the best of our ability. This equally applies to both parties.” (P3)

“If I notice a dispute between two colleagues, I try to reconcile the parties. I usually try to identify the cause of the problem and solve it by discussing it with both parties. I am more like an elder sister than a principal to them.

They pay attention to avoid making me upset. Sincerity is so important. I usually manage to solve problems unless they are too complicated. I occasionally find myself in dispute with the staff of Turkish employment agency, and such disputes are also solved by way of discussion (P6)."

Empathy: Female principals reported that the concept of empathy and open communication are of primary importance for them in terms of communication in the school.

"Well, I would try to discuss it with both parties. Luckily I have not experienced such a problem, but I would hear both parties if I did. I rely on my experience with my previous school. I would hear the statements of both parties, then invite them for a mutual discussion. I would hold a face to face conversation with them to make them aware of their faults, mistakes and any positive or negative behaviours, without adding any personal comment to my observations. I would start by telling about their positive behaviour and then remind them of their negative behavior. By doing so, the party would be motivated to discuss the problem in an objective manner. This would even encourage the party to apologize for the negative behavior." (P5)

"I have seen that the most important thing is the communication skill. You need to have the skills to communicate with people. Secondly, you need to have empathy. I would not define myself as a dominant or stubborn principal. Such traits remained in the past." (P9)

Aesthetic properties of the school: This sub-theme consists of a single code, which is: (i) feminine perspective.

Feminine perspective: The female principals' views on aesthetic properties of the school reveal the feminine perspectives and the difference in approach of female principals in school management. The principals reported that they had to take care of physical conditions of the school due to the unavailability of a facility manager, yet they preferred to offer an aesthetic perspective to address the physical conditions. Cleanliness and order are reported as the concepts of primary importance in this context. Below are quoted detailed views of the female principals on aesthetic properties of the school:

"I have been receiving feedbacks from other schools. My school is really clean, I pay attention to ensure cleanliness and careful use of school items. I get positive feedbacks from parents and visitors, they say my school meets the standards of a western school in terms of aesthetic properties and cleanliness." (P3)

"Yes, in fact, we spent so much effort for the school building. Snow and rain caused a water leak all the way down to the boiler room. We had times in which we felt desperate. We had financial problems, the schools have no income, other problems may emerge with various items and all these drain our energy." (P5)

“I would love to take care of the gardening work. I mean the school garden. I wish I could bring it to a better condition. I feel like there are tons of other tasks to fulfill. I care a lot about the surroundings of the school and its organization. I handle problems about the surrounding area, and sometimes I take a walk within the building to check the temperature, visit the classrooms, examine the physical conditions, and observe the employees.” (P2)

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. (P7)

Challenges Faced by Women in School Management as a Male-Dominated Career Area

Principals with different responsibilities, tasks and roles may encounter various problems in the process of school management. Like with many other principals, female principals also have to handle a variety of problems while struggling against challenges of existing as a woman in school management, which is perceived as a male-dominated area. In this frame, challenges faced by women in school management as a male-dominated career area is grouped under two sub-themes, which are (i) balance of power and (ii) adoption of patriarchal culture. The themes, sub-themes and codes created are presented in Table 5.

Table 5.
Challenges Faced by Women in School Management as a Male-Dominated Career Area

<i>Theme</i>	<i>Sub-theme</i>	<i>Code</i>
Challenges Faced by Women in School Management as a Male-Dominated Career Area	Balance	Balance of power Balance between personal and professional life
	Adoption of patriarchal culture	Transformation

The findings related to the sub-themes and codes for the theme of challenges faced by women in school management as a male-dominated career area can be summarized as follows:

Balance: This sub-theme consists of two codes, which are: (i) balance of power and (ii) balance between personal and professional life.

Balance of power: Some of the female participants reported that they experienced problems with authority and power relations in the school. Given the fact

that the school community is managed by patriarchal rules, it is inevitable for female principals to face challenges in establishing the balance of power. Below some of the examples are provided:

“There are times in which I may have difficulty in ensuring the employees to implement my directives. Of course, this does not happen all the time. Relationships are on a knife’s edge, you need to plan your steps very carefully.” (P4)

“... Sometimes it feels great to have the final word. You receive suggestions, you may accept or forward them. You have the final word and, honestly, this feels so good. But there are times when this causes problems, as well.” (P5)

Balance between personal and professional life: In the view of the social roles that are attributable to women like being a parent, spouse or child, school management is inevitably reflected on family life. Female principals reported that they feel bad merely doing their job instead of their social roles and have difficulty in establishing the balance between family and professional life.

“As we are too busy during the day, we may have to get off work very late in the evening, and we will still have chores waiting to be done at home. Sometimes I find myself thinking if I am neglecting my kids. My professional life affects my family life to some extent.” (P10)

“What kind of things? Well, as I said before, I feel myself lucky in that sense as a xxx. Why? I maintain good relations with people. There are times that I may need to use my persuasive skills, insist on my demands, and even shed tears. Sometimes I even jokingly discuss on it with my husband. I need to hear that he is okay with my career plans. I feel guilty.” (P2)

“It was a lot worse in the beginning. I used to start crying as soon as I entered the house. We used to try to find solutions together. Or there were times when I had a problem. He used to leave work and drive all the way to my school to help me with my problem.” (P7)

Adoption of Patriarchal Culture: This sub-theme consists of a single theme under the title of (i) transformation.

Transformation: Female principals reported that they soon adopted the patriarchal culture prevailing in management, and had to adapt their behavior and style of speaking to that culture. They stated that they transformed their style to get recognition over time in school management, which is predominantly based on patriarchal rules.

“I have been married for 30 years, and I swear I have never had to try so hard to convince my husband on anything in the manner that I had to convince people on matters in my professional life. My only motivation would be to receive a specific service for the school. I hope I am not misunderstood. I maintain my patience until the necessary service is provided. My only motivation would be to provide the kids with that service in the school. Some-

times I even had to change the tone of my voice in a persuasive mode, like 'dear principal, please'. You can see that this is not the real tone of my voice. This isn't even my voice. But I had to do it." (P1)

"You have no other choice but adapt to it. Take it or leave it. Otherwise they will not accept you. So, in an effort to make them accept us, we started acting like men." (P2)

"I go to any length(s) to do my job, I never give up. I used to have a fragile personality. But you soon learn how to say 'no'. When you act in a sincere manner, there will be people who will soon try to take advantage of their friendly relationship with you. There is no such thing. You will definitely need to apply certain rules." (P3)

Discussion and Conclusion

Turkish education system is an area where women work intensively. The ratio of women principals is 7 % while it is only 2 % among all administrative positions (MoNE, 2019). Teaching is still perceived as a "women's profession". Teaching is seen as a suitable profession for women, especially in preschool and primary school levels, which require qualifications compliant with the maternal role and "the feminine nature" and allow women to fulfill their traditional feminine roles in an uninterrupted manner (Fuller, 2014; Işıksoluğu, 1997). However, despite the teaching profession forming the basis of school management, men apparently outnumber female professionals in supervision, school management and central organization of MoNE (Ministry of National Education) (Ergün, 1996; Shum & Cheng, 1997). The recent amendments to the regulations have necessitated an increase in the number of female superintendents, such that there must be at least one female principal among those of educational institutions providing education solely for female students, and at least one female deputy principal must be appointed for such educational institutions and boarding schools for girls, and that at least one female deputy principal must be appointed for coed schools with three or more deputy principals. However, the difference between female teacher and female school principal ratios remained unchanged. According to the latest data, 55.8 percent of teachers in Turkey are women, while only 7.2 percent of school principals' are female (OECD, 2019). Durğun (2011) noted that, as in all organizations, men outnumber women in management positions in educational organizations, and that management is notably perceived from a sexist point of view and identified as a male-dominated term in the cultural context in a similar way. A review of the demographic structure in school management reveals that, while women outnumber men in teaching positions, the majority of managerial positions are filled by men (Şimşek, 2010). In other words, the fact that most of the teachers working in Turkey is female is not reflected in the number of female school principals.

In the view of gender relationships, school environment is a social area dominated by hegemonic masculinity. The rate of school management positions assumed by female professionals varies depending upon the level of education provided at the school. Eurostat data given in the report of the EU commission reveal that managerial positions in secondary schools are mainly filled by men while the number of female principals is higher in primary schools. 75% of primary school principals are female in Bulgaria, Austria, Poland, Slovakia, United Kingdom and Iceland. On the other hand, the number of female principals is lower in secondary schools; the difference between the number of female and male principals in primary and secondary schools is higher especially in France, Austria, Sweden and Iceland. For most of the countries, the number of female principals in secondary schools is below 50%. This rate remains below 30% in many countries and the ratio is quite low in Turkey (Eurydice, 2013). Therefore, more women need to assume school management roles.

When the reasons for choosing to be a teacher before the reasons for choosing to be a principal are examined, it is seen that the female school principals who participated in the study emphasized internal reasons. It can be said that gender-specific stereotypes prevail over the decisions of participants who decide to be teachers by taking model of people around them or with their love for children. With the concept of gender, the idea of which roles the society deems appropriate for the person comes to the fore. In other words, the fact that the social roles adopted in our country lead women to occupations where they can maintain their family responsibilities, and that the teaching profession is preferred because it is a profession identified with the role of motherhood (Ağroglu-Bakır, Uğurlu, Köybaşı & Özyazıcı, 2017; Çelikten, 2005) is similar to the findings of the study.

The reasons for female principals to choose to become a principal are listed under the themes of social pressure, obligatory circumstances, examination and poor management in this study, which focuses on the experiences of female school principals. The participants stated that their motivation to become a principal was their dissatisfaction with the school principals during their employment as teachers. It can be said that the management approach and leadership behavior adopted by male school principals are effective on this situation. Growe and Montgomery (2001) gathered the results of different studies and presented a table of the leadership styles adopted by male and female managers. When the table is examined, it is seen that male managers have a result-oriented and autocratic management approach, while they do not have a supportive leadership approach. It can be argued that the approach adopted by female school principals in this situation is also effective in their decision to become a principal.

Another interesting point revealed by the study is the women difference in management. It is seen that the participants attach importance to creating a warm and friendly atmosphere in their schools, emphasizing sincerity in the communication within the school and prioritizing empathy. Similarly, Adams and Hambricht (2004) emphasize that as a result of their study, female managers can

be contacted more easily because of their supportive attitude. Oplatka (2003), on the other hand, states that female school principals cause change in school with the approach they take in management and in-school communication. In parallel with this study, the female principals' views on aesthetic properties of the school reveal the feminine perspectives and the difference in approach of female principals in school management. Female principals do not compromise on aesthetic perspective while considering physical conditions of the school. Cleanliness and order are reported as the concepts of primary importance in this context.

On the other hand, participant female principals in the current study are observed to be sensitive about concepts such as family, respect, tolerance, empathy, happiness, and love. They might be said to have difficulty in establishing the balance of power while paying attention to these concepts. However, this should be seen as a source of inability to use power. In reality, this is related to women principals' use of power positively. They do not use power over, they use power through and power with. Therefore, this finding is an indication that women principals created positive structures in their schools (Fennel, 1999). In any circumstance, women are seen to be accountable for their social roles. Female principals reported that family culture is predominant in their schools and they assume the role of a mother and strive to create a warm and sincere atmosphere.

In conclusion, the low number of female principals is not due to the incapability of women but the distribution of social roles, and daily life responsibilities imposed by such roles, such as chores, child care, etc.. Social and economic arrangements can be made through legislative measures to increase women's participation in business life. Women can be encouraged and motivated to assume managerial positions through emphasis on good examples covering solely female principals, studies can be performed to address women's professional achievements and the strategies referred to by female professionals to overcome barriers to their career advancement, and findings of such studies can be made available for the public.

Türkçe Sürüm

Giriş

Bir kadın mesleği olarak algılanan öğretmenliğin aksine eğitim yönetiminin bir uygulama alanı olan okul yönetiminde erkekler lehine bir durum Türkiye’de de söz konusudur. Okul müdürlüğü bir erkek mesleği olarak algılanmaktadır (Çelikten, 2004). “Meslekte esas öğretmenliktir” varsayımına rağmen kadın müdürler açısından bunun yönetime yansması çok sınırlıdır. Son dönemde de yönetici olarak kadınlar ve yönetimdeki rolleri gibi konular önem kazanmıştır ve Türkiye’nin kadın öğretmen sayısının fazla ancak eğitim yönetimindeki kadın oranlarının düşük olduğu ülkeler arasında olduğu göze çarpmaktadır (Can, 2010). Geçmişten günümüze kadınların ağırlıklı olarak çalıştıkları sektörler değişse de çalışma hayatında yer aldığı gerçeğine rağmen üst düzey yöneticilik pozisyonundaki kadın sayısının az olmasının altında yatan nedenler merak konusu olmuştur. Kore, Çin, Singapur gibi ülkelerde kadın okul müdürü sayısının oldukça fazla olduğu (Kim ve Kim 2005; Morris, Tin ve Coleman, 1999; Su, Adams ve Miniberg, 2000) dikkat çekerken; Türkiye ve Pakistan gibi ülkelerde bu durum tersine dönmektedir (Çelikten, 2004; Kirk, 2004). Geçmişten günümüze, yaşamın her döneminde ve toplumun her kesiminde, kadınlar ve erkekler birlikte çalışmışlardır. Ancak, yaptıkları katkılar aynı ölçüde değerlendirilmemiş ve kadınlar ikinci planda kalmışlardır. Daha düşük statülü işlerde çalışmaları nispeten daha doğal karşılanırken, yöneticilik gibi yüksek güç, prestij ve statü sağlayan mesleklere girişleri ve bu mesleklere yükselmeleri oldukça zor olmuştur (Bayrak ve Mohan, 2001). Bu bilgiler ışığında, toplumda kadınların daha uyumlu, itaatkâr ve yönetilebileceği görevlerde; erkeklerin ise yöneticilik gibi karar verme becerisi gerektiren üst düzey görevlerde yer alması gerektiği gibi geleneksel bir görüşün hâkim olduğu ülkemizde de kadınların yöneticilik pozisyonuna gelmelerinde çeşitli engellerle karşılaştıkları görüşünden hareketle; örgütsel önyargılar ve kalıpların sebep olduğu, kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına gelmelerinin önüne geçen görünmez engeller olarak tanımlanan “*cam tavan*” kavramının (Wirth, 2001) üzerinde durmanın önemli olduğu düşünülmüştür.

Karşılaşılan sorunların belirsizliğine de dikkat çeken “*cam tavan*” (Ayca, 2004), kadınların belli bir aşamadan sonra yükselmelerini engelleyen faktörler bütünü olarak ele alınabilmektedir (Lockwood, 2004; Öğüt, 2006). Literatürde cam tavan algısının oluşmasına neden olan birçok faktör öne sürülmektedir. Yapılan çalışmalarda (i) basmakalıp yargılar, (ii) mentor eksikliği; (iii) iletişim ağı eksiklikleri, (iv) şirket uygulamalarındaki eksiklikler, (v) ayrımcılık; (vi) ailesel sorunlar, (vii) başka birinin işinde çalışma gibi faktörlerin yanı sıra (viii) yönetici eğitimi eksikliği, (ix) kariyer gelişimi için fırsat eksikliği, (x) eğitim olanağı eksikliği, (xi) performans değerlendirme için farklı standartların uygulanması, (xii) değerlendirme sistemlerindeki önyargılar gibi faktörler öne çıkmaktadır

(Anafarta, Sarvan ve Yapıcı, 2008; Cai ve Kleiner, 1999; Dreher, 2003). Aycan'a (2004) göre işyerinde kadınların karşılaştıkları cam tavanın ise (i) erkek yöneticiler tarafından konulan engeller (erkeklerin gücü elde tutma isteği ve kadınların bazı işleri yapamayacağına dair önyargı), (ii) kadın yöneticiler tarafından konulan engeller, (iii) kişinin kendi kendine koyduğu engeller (iş-aile çatışması, özgüven eksikliği, kararsızlık, cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar) olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Marvin ve Bryans (1999) tarafından (i) yöneticilik pozisyonuna başvuran kadın sayısının az olması, (ii) yöneticilik pozisyonunun kadınlar için çekici olmaması, (iii) eğitim yöneticiliğinde erkeklerin baskın olması, (iv) bu pozisyonun erkek işi olarak görülmesi ve (v) yöneticilik pozisyonuna gelen kadınların erken pes etmeleri eğitim yönetimi alanında kadınları engelleyen durumlar olarak gösterilirken; bir başka çalışmada, (i) okul müdürü olmak istememe, (ii) müdürlük konusunda erkeklerin tercih edilmesi, (iii) kadın müdürlerin yönetimle ilgili konularda yeterince zaman ayıramaması ve (iv) toplumsal yapının uygun olmaması gibi durumların kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasına engel teşkil ettiği belirtilmektedir (Tahtaloğlu, 2016). Diğer taraftan başka bir çalışmada ise kadınların üst kademelerdeki görevlerde yer almamasının nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır (Griffin, 1993, s.579'dan akt., Kocacık ve Gökkaya, 2005): (i) Aile ve iş hayatındaki rolleri dengeleme arayışında olan kadın yönetim için gerekli zamanı ayıramaz, (ii) işletme ve mühendislik becerilerinden yoksun olduğu düşünülen kadın yöneticilik pozisyonu için uygun değildir, (iii) başarılı kadınlar örgütlerde çalışmak yerine kendi işyerlerini açmayı yeğler ve (iv) evlilik ve çocuk sahibi olma kadını yöneticilik pozisyonundan uzaklaştırır. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, birçoğunun kadın yöneticilerin önlerindeki engellere yönelik olduğu görülmektedir. Sağlam ve Bostancı (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucuna göre erkek egemen anlayış kadınların yönetici pozisyonuna gelmesini engellemektedir ve kadın rollerine ilişkinin algının değişmesi için bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Aile sorumlulukları, iş-aile çatışması ve kraliçe arı sendromu (Besler ve Oruç, 2010; Örcü, Kılıç ve Kılıç, 2007); ataerkil toplum yapısının işyerinde de kendini göstermesi (Demiriz ve Yaşar, 2009); çalışma hayatında psikolojik şiddete maruz kalma, cinsiyet temelli ayrışma, başarı-zirve ve yalnızlık korkusu (Negiz ve Yemen, 2011) gibi faktörler de kadın okul yöneticilerinin önündeki kariyer engelleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kadın öğretmenler ve okul müdürleriyle yapılan çalışmaların çoğu kadınların yönetici olmasının önündeki engellere yönelik olsa da kadın okul yöneticiliğini farklı yönleriyle ve detaylı olarak ele alan çalışmalara rastlamak da mümkündür. Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik biçimleri bazı çalışmalarda ele alınan farklı noktalardan birisidir. Durrah'ın (2009) yöneticilerin liderlik biçimleri konusunda yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre kadın ve erkek yöneticilerin liderlik biçimleri birbirinden farklılık göstermektedir. Örneğin, erkek yöneticiler risk almaktan korkmayan kişiler olarak tanımlanırken; kadın yöneticilerin takım ruhu oluşturarak samimi liderler olarak görüldüğü belirtilmektedir. Ayrıca bir başka çalışmada, kadınlar tarafından yönetilen okulların erkekler tarafından yö-

netilen okullardan daha başarılı olduğu, kadın yöneticilerin bulunduğu okullarda öğrenme kalitesinin ve öğretmenlerin mesleki performansının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Grove ve Montgomery, 2003). Kadın okul yöneticilerinin demokratik ve işbirliğine yatkın bir stil benimsedikleri; değişim yaratmak ve bu değişikliği uygulamak için daha fazla zaman harcadıkları; öğretim ve müfredatla ilgili sorunları çözme eğiliminde oldukları çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilen diğer hususlardır (Fennell, 1999; Marshall, 1995; Oplatka, 2003; Shakeshaft, 1989). Kawana (2004), kadın okul yöneticilerin daha ilgili, düzenli ve ilişki yönelimli oldukları için erkek meslektaşlarına göre daha etkili olduklarını belirtmektedir. Adams ve Hambright (2004) da benzer şekilde kadın okul yöneticilerinin daha destekleyici, duyarlı, anlayışlı, yaratıcı ve yenilikçi olduğunu ortaya koymuş; Wickham (2007) ise kadın okul yöneticilerinin kullandıkları demokratik liderlik biçimiyle çalışanlarının iş doyumunu artırdığını belirtmiştir. Diğer taraftan Arıkan (2003) ise erkek ve kadın yöneticilerin liderlik tarzları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını öne sürmüştür.

Liderlik biçimlerinin yanı sıra erkek ve kadın okul yöneticilerinin yöneticilik deneyimleri ve kariyer planları da daha önceki çalışmalarda ele alınan noktalar dır. Yapılan bir çalışmada kadınların üstlendikleri ailevi sorumluluklardan dolayı yöneticilik kariyerini erteledikleri; erkeklerin ise kendilerini ön planda tutarak daha erken yaşta yöneticilik yolunda ilerlemeye başladıkları; uzun soluklu kariyer planlarından bahsetmek yerine sıklıkla emeklilik planlarından bahsettikleri; liderlik stillerini tanımlarken koçluk ya da rehberlik gibi ifadelerden çok kişilerarası ilişkiler ve öğretimle ilgili ifadeler kullandıkları ortaya çıkmıştır (Eckman, 2004). Bunlar dışında Ruhl-Smith, Shen and Cooley (1999) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin hangi nedenlerle yönetici olmayı seçtikleri ve hangi nedenlerden dolayı bu mesleği bırakmak isteyebilecekleri ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ise kadın okul yöneticilerinin meslektaş dayanışması ve işten alınan hazzı erkek okul yöneticilerinden daha fazla önem verdikleri için bu mesleği seçtikleri görülmektedir. Diğer taraftan erkek okul yöneticilerinin ise yönetsel ve öğrencilerle ilgili sorunlardan kaynaklı işi bırakma olasılığının kadın okul yöneticilerine göre daha fazla olduğu belirtilmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında okul yönetiminde, yöntem bulma ve strateji belirlemede kadınlarla paylaşımın çok az olduğu ve yapılan çalışmaların da kadın okul yöneticilerin deneyimlerini çok yönlü olarak ele almadığı görülmektedir. Üst düzey yöneticilik mesleklerinin bir “erkek işi” olarak algılanması (Streitmatter, 1999) dolayısıyla kadınların yönetimde kendilerine alan bulmakta zorlanması bu çalışmanın çıkış noktaları arasındadır. Dolayısıyla Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan kadın okul müdürlerine dikkat çekmek, iş başında karşılaştıkları sorunları çok yönlü olarak ele almak amaçlanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada kadın okul müdürleri konusuna dikkat çekilmiş ve okul müdürlüğü “bir kadın mesleği” olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda kadın okul müdürlerinin “müdür olmayı” nasıl anlamlandırdığı irdelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmanın desenlenmesinde ve verilerin analizinde nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel araştırma varsayımlarla, bir dünya görüşüyle, teorik bir paradigmanın olası kullanımıyla başlayan ve toplumsal ya da insani bir problemi anlamak ve açıklamak için kendine has metodolojik gelenekler kullanan bir soruşturma sürecidir (Creswell, 2007). Nitel araştırma kendi içerisinden pek çok kavramsal modele ayrılmaktadır. Kadın okul müdürlerinin “müdür olmayı” nasıl anlamlandırdığını irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada, çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden *fenomenolojik yaklaşım* kullanılmıştır. Yaşanmış deneyimlere odaklanan fenomenolojik yaklaşım, insanların yaşadıkları olayları nasıl betimlediğini ve duyuları yoluyla onları nasıl deneyimlediklerinin incelenmesini sağlamakla birlikte dünyayı anlamlandırmamıza ve bir dünya görüşü geliştirmek için deneyimlediğimiz fenomenleri nasıl bir araya getirdiğimize yoğunlaşmaktadır (Husserl, 2012). Böylece fenomenlerin temel yapısını betimleyerek olgulara ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmamıza da imkan sağlamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada kadın okul müdürlerinin “müdür olmak” ile ilişkilendirilmiş deneyimlerinin onlar için ne anlama geldiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun ve maksimum çeşitlilik yöntemleriyle seçilen 10 kadın müdürden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemede yer alacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak; ayrıca çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcılar belirlenirken mesleki kıdem, müdür olarak mesleki kıdem, yaş ve görev yaptığı okul türü değişkenleri maksimum çeşitliliği sağlayan değişkenlerdir. Katılımcıların ortalama yaşı 40’tır ve 31 ile 50 arasında değişmektedir. Sekiz müdür evli ve iki müdür bekar. Ortalama öğretmenlik deneyimleri 13,7 yıl iken, ortalama müdürlük deneyimleri 2,6 yıldır ve en düşük 7 ay ile 10 yıl arasında değişmektedir. Üç müdür 10 yıl, biri 8 yıl, biri 4 yıl, biri 2 yıl, biri 1 yıl ve biri 1 yıldan daha az müdürlük deneyimine sahiptir. Yedi müdür lisans derecesine sahip iken, üç müdür yüksek lisans derecesine sahiptir. Dört müdür ilköğretim, üç müdür ortaokulda, bir müdür lisede, bir müdür meslek lisesinde ve bir müdür okulöncesi’nde görev yapmaktadır. Katılımcılara ilişkin temel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler

	Yaşı	Medeni durumu	Öğretmen Olarak Mesleki Kıdem	Müdür Olarak Mesleki Kıdem	En Son Mezun Olduğu Program	Görev Yaptığı Okul Türü
K1	41	Evli	19 yıl	8 yıl	Lisans	Anaokulu
K2	47	Evli	23 yıl	7 ay	Lisans	Meslek Lisesi
K3	50	Evli	27 yıl	10 yıl	Yüksek lisans	Ortaokul
K4	31	Bekar	8 yıl	2 yıl	Yüksek lisans	Ortaokul
K5	36	Evli	16 yıl	-	Lisans	Anadolu Lisesi
K6	37	Evli	16 yıl	4 yıl	Yüksek lisans	İlkokul
K7	39	Evli	18 yıl	1 yıl	Lisans	İlkokul
K8	31	Bekar	9 yıl	1 yıl	Lisans	Ortaokul
K9	40	Evli	17 yıl	10 yıl	Lisans	İlkokul
K10	49	Evli	32 yıl	10 yıl	Lisans	İlkokul

Veri Toplanması

Çalışmada veriler katılımcıların bir kadın olarak okul müdür olmayı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde araştırmacılara tarafından alan yazın taraması ve grup çalışmaları yapılarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra soru havuzundan amaca uygun olarak sorular seçilerek görüşme formu oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşüne başvurulmuş; uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda sorularla ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla üç (3) okul müdürüyle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin sonucunda bazı soruların yeniden düzenlenmesi, anlaşılmayan soruların çıkarılması ve yeni soruların eklenmesiyle görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu toplam 21 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

İşlem

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerinden gerekli izinler alındıktan sonra seçilen okullara gidilerek gönüllülük esasına göre belirlenen 10 müdürle yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve anlaşılmayan soru olduğunda, anlaşılmasını sağlayacak ek sorular sorulmuştur. Ardından okul müdürleriyle gerçekleştirilen görüşmelerin yazılı dökümü yapılmıştır. Çalışma sürecinde elde edilen verilerin analizinde, kadın okul müdürlerinin 'müdür olmayı' nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak için fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Fenomeno-

lojik analizde temel amaç, araştırma sonucunda elde edilen günlük yaşamdan elde edilen özgün verileri deneyimlere dayalı olarak açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan işlem ise, önce müdürlerin verileri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonra her deneyim parçası ana temalar oluşturulmuştur. Bu süreç betimleyici kodlama ile benzerlik göstermektedir. Sonra, merkezi temalar oluşturulmuştur. Birbirine benzeyen verilere verilen kodlar temel temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir ve bunlar deneyimin anlamını ortaya koyabilecek önermelere dönüştürülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2005; Saldana, 2011). En son olarak ise, örüntüler oluşturulmuş ve her bir görüşme karşılaştırılarak, ana başlıklar olarak raporlaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için: (i) görüşme formu geliştirilirken ilgili literatür incelenerek bir kavramsal çerçeve oluşturuldu; görüşme sonrasında kişilerin söylediklerinin yazılı olarak dökümü yapılmış; (ii) katılımcılara yöneltilen yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular ve katılımcı görüşleri bir bütün olarak göz önünde bulundurulmuş ve buna bağlı olarak başlangıç temaları oluşturulmuştur. Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak için, çalışmanın yöntem bölümünde, desen, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması süreçlerindeki işlemlere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005) nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasının geçerliğin önemli ölçütleri arasında olduğunu belirtmiştir. Veriler en az 3 araştırmacı tarafından ayrı ayrı ele alınarak fikir birliği sağlanmıştır. Nihai olarak ise, tüm grup (6 araştırmacı) bulguları gözden geçirmiştir.

Çalışmanın iç güvenilirliğini sağlamak için: (i) veri analizinde elde edilen çözümlenmeye ilişkin bulgular öncelikle hiçbir yorum yapılmadan doğrudan verilerle daha sonra yapılacak yorum ve açıklamalara temel oluşturulmuş; (ii) veri analizinde kavramsal çerçeve temel alınarak temalar belirlenmiştir. Çalışmanın dış güvenilirliğini sağlamak için (i) araştırmacılar süreç içinde yapılanları ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur; (ii) elde edilen ham veriler ve çözümlenmeler ileriki bir dönemde olası bir teyide yönelik olarak araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Bulgular

Bu çalışmada, kadın müdürlerinin müdür olmayı nasıl anlamlandırıldığı araştırılmıştır. Bu bölümde de katılımcılarla yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya katılan kadın müdürlerinin müdür olma deneyimlerine ilişkin belirttikleri ifadeler dört (4) tema altında toplanmıştır. Bu temalar ise şu şekildedir: (1) *öğretmen olmayı seçme*, (2) *müdür olmayı*

seçme, (3) okul yönetiminde kadın farkı, (4) erkek egemen bir alan olarak okul yönetiminde kadın olmanın zorlukları.

Öğretmen Olmayı Seçme Nedenleri

Katılımcıların öğretmen olmayı seçme nedenleri (i) içsel nedenler ve (ii) dışsal nedenler temaları altında toplanmış ve oluşturulan temalar Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde ise, içsel nedenlerin en çok vurgulanan alt tema olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Kadın Okul Müdürlerinin Öğretmen Olmayı Seçme Nedenleri

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kod</i>
Öğretmen olmayı seçme nedenleri	İçsel nedenler	Model alma
		Çocuk sevgisi
	Dışsal nedenler	Kişisel ilgi/çocukluk hayali
		Sınav sonucunda yerleşme
		Yönlendirme

Öğretmen olmayı seçme temasına ilişkin alt temalar ve kodlara ilişkin bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

İçsel Nedenler: Bu alt tema toplamda 3 koddan oluşmaktadır. Katılımcılar, bu alt temada öğretmenlik mesleğini tercihlerinde en çok içsel gerekçeleri dile getirmişlerdir. Bu alt temayı oluşturan kodlar ise (i) model alma, (ii) çocuk sevgisi ve (iii) kişisel ilgi/çocukluk hayalidir.

Model alma: Çalışmaya katılan kadın okul müdürleri model almayla ilgili ailelerinden ve öğretmenlerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Model almaya ilişkin verilen örnekler ise şu şekildedir:

“Evet, öğretmen olmak üzere başladım. Çünkü aileden geliyor. Annem öğretmen bende matematik öğretmiyim. Çok sevdiğim için, matematik dersine annemle başladım.” (K2)

“Benim doğduğum ve ikamet ettiğim yer kırsal bir yerd, ilkokula gidiyorduk örnek alacağımız mesela bir kaymakam ya da vali olmadığı için gözümüzü açtığımızda örnek alacağımız bir tek öğretmenimiz vardı, öğretmenimizi örnek aldık yaşantısını ve ideallerini aynı zamanda insanlara olan yardımlarını her halde ondan olacak ki öğretmen olmak istemiyoruz çocukluktan.” (K4)

“Ortaokulda iken matematik öğretmenimi çok seviyordum. Okulda iken benim öğretmen olmamı çok istiyordu... ben de memur çocuğu olduğum için matematik öğretmeni oldum, hatta matematiğe aşığım diyebilirim.” (K7)

Çocuk sevgisi: Kadın okul müdürleri doğaları gereği çocuklara karşı daha şefkatli ve sevgi dolu oldukları için öğretmenlik mesleğini seçtiklerini şu şekilde belirtmiştir:

“Lise yıllarımda karar verdim... aynı zamanda çocukları da çok severim, öğretmen olma hikâyem bu şekilde.” (K3)

Kişisel ilgi/çocukluk hayali: Öğretmenlik mesleğinin önemini yitirdiğini görebileceğimiz günümüzde, öğretmenlere gelen eleştirilerin başında mesleki heyecan eksikliği gelmektedir. Yapılan eleştirilerin en haklı yanı ise, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini üniversite sınavı sonucunda aldıkları puanlar doğrultusunda, yapabilecekleri en iyi tercih olması sebebiyle seçmesidir. Oysaki öğretmenliğe değer katacak olan gerçekten bu mesleği yapmak istedikleri için tercih eden öğretmenler olacaktır. Kadın okul müdürleriyle yapılan görüşmede benzer görüşleri bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen olarak doğmak gerekiyor. Kesinlikle onu ve ruhunu siz onu bulmanız gerekiyor, kendi kendinizi keşfetmeniz gerekiyor. Mesela Moskof diyor ya; en dip nokta kendini keşfetmek gerçekten içimizde var aslında bir yaradılış sebebimiz var. Ama ya onu biz buluyoruz ya da birinin bizi bulma noktasında yönlendirmesi gerekiyor. Ben İlkokul 3’e gidiyordum okumaya inanılmaz ilgim vardı zaten. Ne olmak istediğim sorulduğunda Türkçe öğretmeni diyordum net. Öğretmen demiyordum ya da Matematik şuydu buydu. Net olarak Türkçe öğretmeni olmak istiyordum diyordum.” (K3)

Dışsal Nedenler: Bu alt tema ise 2 koddan oluşmaktadır. Katılımcılar, bu alt temada öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında (i) üniversite sınav sonucu ve (ii) öğretmen yönlendirmesi şeklinde dışsal nedenler belirtmişlerdir.

Sınav sonucunda yerleşme: Sınav sonucunda öğretmenlik mesleğini seçmeyele ilgili alıntılar incelendiğinde, eğitim sistemimizdeki yükseköğretime geçişte merkezi sınavlara vurgu yapılarak, tesadüfi veya yanlışlıkla öğretmenlik mesleğini seçmek zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Verilen örnekler ise aşağıdaki gibidir:

“Nasıl öğretmen oldum? Daha önceden biliyorsunuz üniversite sınavlarında öyle bir şeyimiz yoktu. Tercihler işte neresidir, nereyi isteyeceğiz, nereyi yazacağız diye şeyimiz yoktu. Taa 20 yıl öncesinde hatta 24 yıl öncesinde bir yer yazdık ondan sonra ... oraya gittik. Sonrasında öğretmen olacağımızı oraya gittikten sonra öğretmen olacağımızı anladık.” (K6)

“En son üniversite sınavlarına girdiğimde 3 kez değiştirdim tercihlerimi ve en son gece saat 3te değiştirdim. Tabii o anki düşüncem, Ankara Tıp tutuyordu ve ben yanlış sıralamadan Karadeniz Üniversitesi -Fatih Eğitim Fakültesi-Biyoloji bölümüne gittim.” (K7)

“Öğretmen olma Türkiye şartlarında herkesin başına nasıl geliyorsa bizde de aynı şekilde rutin bir meslek sahibi olmak için, lise-üniversiteye hazırlık içinde lise çalışması, sıklardan ya da tercihlerden hangisini tutturabiliyor-

san, özel bir tercihin oluyor ama tutabilirse o da. Nasip oldu öğretmenlik geldi. Sınıf öğretmenliği okuduk ve öğretmen olduk. Bu şekilde.” (K5)

Yönlendirme: Öğretmenin yönlendirmesi ve tavsiyesiyle öğretmenlik mesleğini tercih ettiğini belirten katılımcılar da mevcuttur. Buna ilişkin olarak verdikleri örnek ise şu şekildedir:

“Lisede bir Edebiyat öğretmenim sayesinde karar verdim. Öğretmen olma fikrim hiç yoktu, çünkü benim hayalim, kaymakamlık, avukatlık, savcılık olanlarda daha yoğundu. Fakat edebiyat öğretmenim üniversite sınavına girdiğimiz zaman içerisinde, tercihleri yapmadan önce görüştüğümüzde dedi ki ; senden çok güzel bir öğretmen olur, eminim ki bu işi severek yaparsın, öğretmenlik peygamberlik mesleğidir diyerek beni bu işe havale etti, nasip bu yönde imiş.” (K6)

Müdür Olmayı Seçme Nedenleri

Kadın okul müdürlerinin müdür olmayı seçme nedenleri incelendiğinde, dışsal faktörlere vurgu yaptıkları ve hiçbirinin kendi istekleri doğrultusunda okul müdürlüğünü seçmediği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, müdür olma nedenleri dışsal nedenler teması altında toplanmıştır. Oluşturulan tema, alt tema ve kodlar ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Kadın Okul Müdürlerinin Müdür Olmayı Seçme Nedenleri

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kod</i>
Müdür olmayı seçme nedenleri	Dışsal nedenler	Çevre baskısı
		Kötü idareci örneği
		Mecburiyet
		Sınavla atanma

Müdür olmayı seçme temasına ilişkin alt tema ve kodlara ilişkin bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Dışsal Nedenler: Bu alt tema toplamda 4 koddan oluşmaktadır. Katılımcılar, bu alt temada okul müdürü olma tercihlerinde en çok dışsal gerekçeleri dile getirmişlerdir. Bu alt temayı oluşturan kodlar ise (i) çevre baskısı, (ii) kötü idareci örneği ve (iii) mecburiyet ve (iv) sınavla atanmadır.

Çevre baskısı: Kadın okul müdürleri, müdür olmayı seçerken, yaşadıkları çevre baskısıyla ilgili olarak milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin ve okul çevresinin ısrarını vurgulamıştır. Çevre baskısına ilişkin ifadeler şu şekildedir:

“O çevre baskısıyla ya bu okulun yönetim kurulu tarafından çok baskı aldığım için yoksa kesinlikle düşünmemiştim.” (K1)

“İlçe Milli Eğitimden böyle bir teklif geldi, ilk başta kızım küçüktü istemedim ama sonradan bana uygun geldi, eski okulumdaki öğretmenlerim pek

de emsalim değillerdi yaşça küçüklerdi benden ve onlara bir anlamda biraz olgun duruyordum ve kabul ettim teklifi...” (K5)

“biliyorsunuz mesleki okullarına devlet çok ehemmiyet veriyor ve yeni yönetmeliğe göre de biliyorsunuz burası bir kız okulu, bu tarz okullarda bayan müdür olması gerektiği konusunda devlet yönetmelik getirmiş. Maraş'ta ise bu okulu açtıralım buraya kimi müdür olarak getirelim diye bir çalışma yapmışlar. Sosyal ve aktif bir hayatım var oradan bana bir teklif geldi, buranın kurucu müdürlüğüne ne dersiniz, burada size ihtiyacımız var dediler, ben de ihtiyaç var ise biz de varız dedik.” (K6)

Kötü idareci örneği: Kötü idareci örneğiyle ilgili ise öğretmenken okul yöneticilerinden şikâyet eden, kızan kişilerin “kötü komşu ev sahibi yaptırır” deyişle müdür olmaya karar verdikleri aşağıdaki ifadelerle dile getirilmiştir:

“... Ama maalesef o kadar kötü idarecilerle okulumuz yönetiliyordu ki sürekli bir çatışma halinde giderdi. En sonunda bir gün bir sohbet esnasında çok değer verdiğim bir ağabeyim şöyle bir cümle kurdu: Biz dedi kötü yönetildiğimizi söylüyoruz dedi sürekli bundan şikâyet ediyoruz ama dedi bunu düzeltmek adına ne yapıyoruz dedi. Ne gibi dedim? Daha ne yapalım kendimce söylüyoruz doğrusunu göstermeye çalışıyoruz, mücadele ediyoruz işte dilimiz döndüğünce. Hayır dedi bana öyle geliyor ki dedi biz dedi yarın bir gün öldüğümüz zaman şundan kurtulamayacağız dedi bu vebalden kurtulamayacağız. (K2)

“Aslında ben branşımı çok seviyordum hala seviyorum bu biliyorsunuz kurumların sınavları oluyor, orada bir şube müdürünün ters bir davranışına denk geldim açıkçası, genelde müdürlerin böyle bir hikâyesi vardır. Ona kızgınlığımdan olsa gerek kendi kendime demek ki bu insanlar müdür olabiliyorlar ise demek ki biz de buna müsaade etmemeliyiz.” (K3)

“... Kendileri ile görüşmeye gittiğimde sorun bu dedim. Çözüm ama çözüm yok, dedim ki, hep mi idareciler böyledir neden çözüm üretilmez, ya da neden o zaman orada oturuyorsun... O gün dedim ki ben kesinlikle idareci olmalyım.” (K8)

Mecburiyet: Bir okul müdürü ise atandığı okulda başka bir alternatif olmadığı için mecburiyetten müdürlüğe başladığını şu şekilde belirtmiştir:

“İlk atandığım Trabzon'un Of ilçesinde bir arkadaşımız ayrıldığında tek başıma kalmıştım ve geçici olarak görevlendirme aldım ve zorunlu olarak da müdür olmak zorunda kaldım. Başka öğretmen ya da idareci olmadığında buna mecbur kaldım.” (K9)

Sınavla atanma: Türkiye'de de, bir çok kez farklı uygulamalara gidilmesine rağmen, okullarda etkili eğitimin gerçekleştirilmesini sağlamak açısından 1998 yılında yayınlanan “yönetici atama ve yer değiştirme” yönetmeliğiyle, okul müdürlerinin atanması sınavlarda başarılı olmalarına bağlıdır. Erkek egemen bir iş olarak görülen okul müdürlüğü için sınavla atanma bir şans olmuştur. Benzer

düşünceyi paylaşarak sınava giren bir müdür yardımcısı Benzer düşünceyi paylaşarak sınava giren ve okul müdürü olarak atanan bir okul müdürü ise bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Tabi ki öncelikle eşimle konuştum. İyi tamam dedi. Daha sonra işte, orada çalıştıktan sonra, bayansınız, sürekli yazışmalara cevap vermeler. Bir süre sonra işte 1999 yılında Türkiye'nin ilk müdürlük sınavı. Sınavla atama çıktı biliyorsunuz. O sıra yine eşime sordum. Tabi ben çalışıyorum sabah akşam. Biraz ama doldum. Eşim dedi ki; madem çalışyorsun sabah akşam okuldasın, gir bir sınava adı belli, adın müdür olsun.1999'da girdim, 2000'de girdiğimde kazandım. 2000'de atandım. (K10)

Okul Yönetiminde Kadın Farkı

Kadın okul yöneticilerinin okul yönetiminde benimsedikleri düşünce ve davranış biçimleriyle farklılık yarattıkları söylenebilir. (i) Okul kültürü , (ii) okul içi iletişim ve (iii) okul estetiği ise bu çalışmada farklı yönler olarak ele alınmış ve alt temalar oluşturmuştur. Oluşturulan tema, alt tema ve kodlar ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul Yönetiminde Kadın Farkı

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kod</i>
Yönetimde kadın farkı	Okul kültürü	Sıcak ve samimi ortam
	Okul içi iletişim	Samimiyet Empati
	Okul estetiği	Feminen bakış açısı

Okul yönetiminde kadın farkı temasına ilişkin alt tema ve kodlara ilişkin bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Okul Kültürü: Bu alt tema, (i) sıcak ve samimi ortam olmak üzere tek bir koddan oluşmaktadır.

Sıcak ve samimi ortam: Kadın okul müdürleri görev yaptıkları okullarda egemen kültürün aile kültürü olduğunu, anne rolünü üstlendiklerini, samimi ve sıcak bir ortam oluşturmaya önem verdiklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Soruna bakarsın, ellersin, bakarsın, koklarsın, önünü arkasını saklarsın. Yani sorunun taraflarını iyice incellersin. O arada çözüm zaten o süreçte kendiliğinden gelir aklınıza. Eğer taraflardan ikisi bir genç rehber öğretmeni bayan genç kıza çok rahattır benim pozisyonda olan bir kadın için 50 yaşındayım, ana pozisyonuna geçerim. Anne rolüne geçtiğim anda kırarım kafanızı, yolarım saçınızı, defolun gidin derim.” (K1)

“mesela bizim okulda selam vermeden içeriye girmeyeceksin. Herkes birbirine gülecek morali bozuxsa da derdin nedir diye bir sorarız. O öğretmen o derse morali bozuk girmeyecek, girerse 20 tane çocuk var onları olumsuz etkileyebilir.” (K4)

“Aile gibi sıcak bir ortam işte çok güzel bir diyalogumuz var. Ben çalışanlarla oturur çayımı da içerim, yemeğimi de yerim, onlara çayda getiririm, her şeyi yapabilirim yani.” (K7)

Okul içi iletişim: Bu alt tema, (i) samimiyet ve (ii) empati olmak üzere iki koddan oluşmaktadır.

Samimiyet: Kadın müdürler okul içi iletişimde samimiyet kavramına özellikle vurgu yapmışlardır. Aşağıda samimiyetle ilgili kadın müdürlerin görüşleri incelendiğinde çözüm bulma ve insancıl olmayı ön planda tuttıkları görülmektedir.

“Şimdi hocam bunu sana tek kelimeyle söyleyeyim... xxxxx olarak ben samimiyeti çok severim ama laubalilikten hiç hoşlanmam. İkisinin arasında ince bir çizgi vardır. Ne ben atlarım ne de karşı tarafın atlamasına müsaade ederim. Samimiyet çok güzel ama laubalilik olmaz. İki işte işimi yapmaktan çok keyif alırım, karşı tarafında sadece işini takip ederim. Sadece işimi takip ederim. Ne giymiş, ne yemiş, sokakta kimle gezmiş, hangi fikirdeymiş, hangi düşüncedeymiş hiç umurumda olmaz. Şu kapıdan çıktıktan sonra beni sevmeyebilir, bana selam vermeyebilir hiç umurumda değil ama kapıdan içeri girdiği itibaren buraya geliş amacımız neyse sonuna kadar hakkını vermek zorundayız. O da ben de.” (K3)

“Eğer fark edersem barıştırmaya çalışıyorum, çözüm tekniğim iki tarafla da ayrıca konuşup sorunu öğrenmeye çalışıyorum, bana abla derler müdürden ziyade, kırmıyorlar da beni, samimiyet çok önemli, çok büyük bir problem olmadığı sürece çözüyorum, iş kur elemanları ile de zaman zaman tartışma yaşanıyor ve onlar ile de konuşarak hallediyoruz (K6)”

Empati: Kadın müdürler okul içi iletişimle ilgili empati kavramını ön planda tuttıklarını açık iletişime önem verdiklerini belirtmişlerdir.

“Ya iki tarafı da dinlemeye çalışırım da çok şükür şu ana kadar çıkmadı ama iki tarafı da dinleriz çıktığı taktirde Yani eski okulumda ki durumları göz önünde bulundurur arak söylüyorum. İki tarafı dinler sonra ikisiyle de çağırır karşılıklı konuşurum aynı anda yani ikisini de dinlerim. Daha sonrasında da işte hiç yoruma şey yapmadan işte şeylerini işte hatalarını yada işte eksiklerini veya olumsuz, olumlu durumlarını da yüzlerine söylerim. Haa önce olumlulardan başlar sonra olumsuzu dönerek eğer sıkıntı varsa sıkıntıyı orada olumludan başladığın zaman şey yapar. Geri dönüp özür dilemeler kadar gider belki yapan kişilerin.” (K5)

“Her şeyden önce en temel şeyin iletişim becerisi olduğunu gördüm. İnsanlarla iletişim becerisinin olması gerekiyor.2. empati duygunuzun olması

gerekiyor. Ben kendimi tanımlayacak olursam baskın karakterli yada bu eskiden olduğu gibi benim dediğim olacak gibi bir idareci olmadım.” (K9)

Okul estetiği: Bu alt tema, (i) feminen bakış açısı olmak üzere tek bir kod-dan oluşmaktadır.

Feminen bakış açısı: Kadın müdürlerin okul estetiğiyle ilgili görüşleri okul yönetiminde feminen değerleri ve yönetimde kadın farkını ortaya çıkarmaktadır. Müdürler okulda bir tesis yöneticisi olmadığı için okulun fiziki olanaklarıyla da ilgilenmek zorunda kaldıklarını, ancak kadın müdürlerinin fiziki imkânları estetik bir bakış açısıyla ele almayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Temizlik, tertip, düzen de bu bağlamda öne çıkan kavramlardır. Aşağıda kadın müdürlerin okul estetiğiyle ilgili ayrıntılı görüşleri yer almaktadır:

“Çoğu okuldan geri dönütlere de alıyorum ben, okulum gerçekten temizdir, temiz tutmaya ve eskitmemeye ve eşyaların dikkatli kullanılması ve biraz daha titiz olmaya çalışıyorum ve dışarıdan gelen veliler ve ziyaretçiler batıdan gelen okullar gibi hocam diyorlar çok güzel ve temiz diyorlar.” (K3)

“Aslında evet okul binasıyla çok uğraştık, kar ve yağmur suları birikti ve okulun kazan dairesine indi, bazen çaresiz kaldığımız zamanlar oldu, yani fiziki sorunlar bir şekilde bizleri zorluyor, maddi imkansızlıklar oluyor, okulların da geliri yok, başka başka malzemeler ile sorunlar çıkıyor ve bunlar bizleri çok zorluyor.” (K5)

“Bahçe ile ilgilenirdim okulun bahçesi yani, daha güzel bir hale getirmek isterdim, bana daha çok yapılacak işler var gibi geliyor. Okul çevresine, düzenine çok önem veririm. çevre ile ilgili bir sıkıntı olursa bunun ile ilgili çalışmalar yapıyoruz ve okul içerisinde dolaşıyorum, ısı nasıl sıcaklığı nasıl okulun ve kendim de bir dolaşıyorum, bazen sınıfları da ziyaret ediyorum ve nasıl durumlar, çalışanlara bakıyorum bazen.” (K2)

“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, yani yorgun ya da şey onu hissettiğimde, telefonla bile karşıya böyle, enerjiyi mutlaka şey yaparım.” (K7)

Erkek Egemen Bir Alan Olarak Okul Yönetiminde Kadın Olmanın Zorlukları

Farklı sorumluluk, görev ve rollere sahip okul müdürleri, okulu yönetme sürecinde birçok sorunla karşılaşabilmektedir. Kadın okul müdürleri, diğer pek çok okul müdürü gibi farklı sorun alanlarıyla baş etmekte hem de erkek egemen bir alan olarak algılanan okul yönetimi sürecinde kadın olarak var olabilmenin zorluklarıyla mücadele etmektedir. Bu bağlamda erkek egemen bir alan olarak okul yönetiminde kadın olmanın zorlukları (i) güç dengesi ve (ii) erkek egemen

kültürü benimseme olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Oluşturulan tema, alt tema ve kodlar ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Erkek Egemen Bir Alan Olarak Okul Yönetiminde Kadın Olmanın Zorlukları

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kod</i>
Erkek Egemen Bir Alan Olarak Okul Yönetiminde Kadın Olmanın Zorlukları	Denge	Güç dengesi Özel hayat-iş hayatı dengesi
	Erkek egemen kültürü benimseme	Dönüşüm

Erkek egemen bir alan olarak okul yönetiminde kadın olmanın zorlukları temasına ilişkin alt tema ve kodlara ilişkin bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Denge: Bu alt tema (i) güç dengesi ve (ii) özel hayat-iş hayatı dengesi olmak üzere iki koddan oluşmaktadır.

Güç dengesi: Bazı kadın müdürler okulda otorite ve güç ilişkileri konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtirken, okul toplumunun erkek egemen kurallarla yönetildiği göz önüne alındığında kadın müdürlerin güç dengelerini kurmalarında sıkıntı yaşamaları da kaçınılmazdır. Bu bağlamda verilen örnekler şu şekildedir:

“Bazen çalışanlara söz geçirmekte sıkıntı yaşayabiliyorum. Ama her zaman olmuyor tabi. İlişkiler bıçak sırtı, iyi ayarlamak lazım.” (K4)

“.....Tabi son sözü söylemek güzel oluyor bazen, bazı öneriler geliyor onları bazen kabul ediyor, bazen de yönlendiriyorsunuz. Son noktada son söz size kalıyor bu açıkçası çok güzel. Bazen sıkıntı da yaratıyor bu durum.” (K5)

Özel hayat-iş hayatı dengesi: Kadınlara atfedilen anne olma, eş olma, evlat olma gibi toplumsal roller göz önüne alındığında müdürlük mesleğinin aile hayatlarına yansması da kaçınılmazdır. Kadın müdürler sahip oldukları toplumsal rollerle salt mesleklerini icra ettikleri için kendilerini kötü hissettiklerini, aile hayatı-iş hayatı dengesini kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

“Çok yoğun zaman geçtiği için akşam bazen çok geç çıkıyoruz bayanız ve evdeki işleri de yetiştirmek zorundayız, çocukları acaba çok mu ihmal ediyorum diye eve biraz yansıyor.” (K10)

“Nasıl bir şeyler. Dediğim gibi tamam xxxx olarak ben o anlamda kendimi şanslı sayıyorum. Niye? İyi, insani ilişkilerim iyi giriyorum, çıkıyorum, yalvarıyorum, ağlıyorum, söylüyorum bazen hatta takılıyorum da eşime. Hakkını helal et diyorum. Kendimi suçlu hissediyorum.” (K2)

“Hele ilk zamanlar çok daha şeydi. Bırakın eve gitmeyi anında böyle ağlamaya başlıyordum. Yani birlikte çözüm bulmaya çalışıyorduk. Ya da bir sıkıntı oluyordu. Eşim, inanın çalıştığı yerden atlayıp geliyordu.” (K7)

Erkek Egemen Kültürü Benimseme: Bu alt tema (i) dönüşüm aldı altında tek bir temadan oluşmaktadır.

Dönüşüm: Kadın müdürler yönetimde söz konusu olan erkek egemen kültürü zamanla benimsediklerini, davranışlarını, konuşmalarını değiştirmek zorunda kaldıklarını ve uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Maskülen değerlerin hâkim olduğu yönetim anlayışında zamanla kabul görmek için dönüştüklerini dile getirmişlerdir.

“Bak yemin ediyorum 30 yıllık evliyim kocama dökmediğim dili elin adamlarına yaptım. Sırf onun bir işini gördüreyim diye. Hani bunu farklı algılamak. Niyetliyim, iş bitsin, yeter ki o hizmet gelsin. O çocuklar bundan faydalanсын diye ‘müdürüm lütfen ama ‘ bak şimdi bu ses bana yakışan bir ses değil. Benim sesim de değil. Ama o sesi yapmak zorunda kaldım.” (K1)

“Mecbur uyum sağlıyorsunuz. Ya bu deveyi güdücen, ya bu diyardan gidicen. Seni içlerine almazlar yoksa. Bizde erkek gibi davranmaya başlıyoruz, kendimizi kabullendirmek için.” (K2)

“Tuttuğumu kesinlikle sonuna kadar giderim, kesinlikle bırakmam. Tabii kırılğan bir yapım vardı. Ama daha sonra ‘hayır’ demeyi öğreniyorsunuz. Çünkü karşı taraf sizin yüzünüzün gelecek olduğunu gördüğünde, bunu işte sizin çok iyi arkadaşınız gibi şey yapıp, bunu bir süre sonra ‘acaba bunu kendi çıkarlarına şey yapabilir miyim ? ‘ Öyle bir şey yok. Daha sonra belli kuralları uyguluyorsunuz.” (K3)

Özet, Sonuç ve Tartışma

Türk Eğitim Sistemi kadınların yoğun olarak çalıştıkları bir alandır. MEB’de kadın müdür oranı % 7 ve toplam yöneticiler içinde kadın yönetici oranı % 2’dir (MEB, 2019). Öğretmenlik bir “kadın mesleği” olarak algılanmaya devam etmektedir. Öğretmenlik, özellikle okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde, annelik rolü ve kadının doğasıyla uyumlu özellikler gerektiren ve kadının geleneksel rollerini aksatmadan sürdürebildiği bir meslek olarak görülmekte ve kadınlara yakıştırılmaktadır (Fuller, 2014; Işıksoluğu, 1997). Ancak, okul yöneticiliğinin kaynağı öğretmenlik olmasına rağmen, müfettişler, okul müdürleri ve MEB merkez örgütü yöneticileri arasında kadınların sayısı çok azdır (Ergün, 1996; Shum ve Cheng, 1997). Son yıllarda yapılan yönetmelik değişiklikleriyle yönetici görevlendirmede esas alınacak hususlardan öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdürleri ile bu kurumlar ve yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az birinin kadın adaylar arasından görevlendirilmesi; karma eğitim yapılan ve müdür yardımcısı sayısı üç ve daha fazla olan eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az birinin kadın adaylar arasından görevlendirilmesi gibi hususların dikkate alınmasıyla okul yönetiminde kadın yönetici sayısını arttırmıştır. Ancak kadın öğretmen ve kadın okul müdürü oranları arasındaki fark kapanmamıştır. Yayınlanan son verilere göre, Türkiye’de öğretmenlerin yüzde 55,8’i kadinken, okul müdürlerinin ise sadece yüzde 7,2 ‘si

kadındır (OECD, 2019). Durğun (2011) da benzer şekilde tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yöneticilerin çoğunu erkeklerin oluşturduğunu, yöneticiliğin oldukça cinsiyetçi bir kavram olarak algılandığı ve kültürel bağlamda erkekle özdeşleştirilerek tanımlandığını belirtmektedir. Okul yöneticiliğinde demografik profil incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen sayılarının kadınların lehine olmasına rağmen, okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir (Şimşek, 2010). Başka bir deyişle, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin çoğunun kadın olması gerçeği, kadın okul müdür sayısına yansımamaktadır.

Okul ortamı, toplumsal cinsiyet ilişkileri dikkate alındığında, erkek hegemonyasının sürdüğü bir toplumsal alandır. Kadınlarının okul müdürlüğü görevini üstlenmeleri, okulun bulunduğu düzeye göre değişkenlik göstermektedir. AB komisyonu tarafından yayınlanan raporda yer alan Eurostat verilerine göre, ortaöğretim düzeyindeki okullarda görev yapan müdürler genellikle erkek müdürlerdir. İlköğretim düzeyinde ise kadın müdür sayısının arttığı gözlenmektedir. Bulgaristan, Avusturya, Polonya, Slovakya, Birleşik Krallık ve İzlanda’da ilkokul müdürlerinin %75’i kadınlardan oluşmaktadır. Ancak ortaöğretimde görev yapan kadın müdür sayısı azalmakta ve özellikle Fransa, Avusturya, İsveç ve İzlanda’da ilk ve ortaöğretimdeki kadın müdürlerle erkek müdürler arasındaki fark oldukça artmaktadır. Ülkelerin çoğunda ortaöğretim düzeyindeki okullarda görev yapan kadın müdürlerin sayısı %50’nin altındadır. Birçok ülkede bu oran %30’un altında kalmaktadır. Ülkemizde ise bu oran oldukça düşüktür (Eurydice, 2013). Bu nedenle de, kadınların okul yönetiminde yeri tartışılmaktadır.

Çalışmaya katılan kadın okul müdürlerinin müdür olmayı seçme nedenlerinden önce öğretmen olmayı seçme nedenleri irdelendiğinde daha çok içsel nedenlere vurgu yaptıkları görülmektedir. Çevresindeki kişileri model alarak ya da çocuklara duyduğu sevgiyle öğretmen olmaya karar katılımcıların kararları üzerinde cinsiyete özgü kalıp yargıların baskın olduğu söylenebilir. Toplumsal cinsiyet kavramıyla toplumun kişiye hangi rolleri uygun gördüğü fikri öne çıkmaktadır. Başka bir anlatımla, ülkemizde benimsenen toplumsal rollerin kadınları daha çok ailevi sorumluluklarını sürdürebilecekleri mesleklere yönlendirdiği, öğretmenlik mesleğinin de annelik rolüyle özdeşleştirilen bir meslek olması dolayısıyla tercih edilmesi gerçeği (Ağiroğlu-Bakır, Ugurlu, Köybaşı ve Özyazıcı, 2017; Çelikten, 2005), çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Kadın okul müdürlerinin müdür olma sürecinde yaşadıkları deneyimlere odaklanan bu çalışmada, kadın okul müdürlerinin müdür olmayı seçme nedenleri çevre baskısı, mecburiyet, sınav ve kötü idareci örneği temaları altında toplanmıştır. Kötü idareci örneğiyle ilgili ise öğretmenken okul yöneticilerinden şikâyet eden, kızan kişilerin “kötü komşu ev sahibi yaptırır” deyişleriyle müdür olmaya karar verdiklerini dile getirmişlerdir. Bu durum üzerinde erkek okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim anlayışının ve sergiledikleri liderlik davranışının etkili olduğu söylenebilir. Grove ve Montgomery (2001) farklı çalışmaların sonuçlarını bir araya getirerek kadın ve erkek yöneticilerin benimsedikleri liderlik stillerine

ilişkin bir tablo ortaya koymuşlardır. Tablo incelendiğinde ise erkek yöneticilerin sonuç odaklı ve otokratik bir yönetim anlayışına sahip olduklarını belirtirken destekleyici bir liderlik anlayışına sahip olmadıkları görülmektedir. Kadın okul müdürlerinin de gözlemedikleri bu duruma ilişkin benimsedikleri yaklaşımın müdür olma kararlarında etkili olduğu savunulabilir.

Çalışmanın ortaya koyduğu bir başka ilgi çekici nokta ise yönetimde ortaya çıkan kadın farkıdır. Katılımcıların görev yaptıkları okullarda sıcak ve samimi bir ortam oluşturmaya önem verdikleri, okul içi iletişimde samimiyete vurgu yaptıkları ve empatiyi ön planda tuttıkları görülmektedir. Benzer şekilde Adams ve Hambright (2004) yaptıkları çalışma sonucunda kadın yöneticilerin destekleyici bir tutuma sahip olmaları sebebiyle daha kolay iletişime geçilebildiklerini vurgulamaktadır. Oplatka (2003) ise kadın okul müdürlerinin yönetimde ve okul içi iletişimde benimsedikleri yaklaşımla okulda değişime sebep olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak, kadın müdürlerinin okul estetiğiyle ilgili görüşleri okul yönetiminde feminen değerleri ve yönetimde kadın farkını ortaya koymaktadır. Kadın müdürler, okulun fiziki olanaklarıyla ilgilenirken estetik bakış açısını elden bırakmamaktadır. Temizlik, tertip, düzen bu bağlamda öne çıkan kavramlardır.

Çalışmanın katılımcısı olan kadın müdürlerin aile, saygı, hoşgörü, empati, mutluluk, sevgi gibi kavramları ön planda tuttıkları görülmektedir. Bu kavramları ön planda tutarken güç dengesinde zorlandıkları söylenebilir. Ancak, bu durum bir zayıflık olarak görülmemelidir. Tam tersine, kadın müdürlerin gücü kullanma biçimleriyle ilgilidir ve gücün zorlayıcı değil paylaşımcı bir kullanımudur. Aynı zamanda bu bulgu, kadın müdürlerin okullarında olumlu bir yapı kurdukları ifade etmektedir (Fennel, 1999). Kadınların, ne olursa olsun toplumun atfettiği rolleri arka plana atmadıkları, müdürlüğü bunların üzerine inşa ettikleri görülmektedir. Kadın okul müdürleri görev yaptıkları okullarda egemen kültürün aile kültürü olduğu anne rolünü üstlendiklerini, samimi ve sıcak bir ortam oluşturmaya önem verdiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak; kadın müdür sayısının azlığı yetersizliklerinden kaynaklanmakta, toplumsal rol paylaşımı, bu rollerin yüklediği günlük yaşamdaki ev işleri, çocuk bakımı gibi sorumluluklardan kaynaklanmaktadır. Bu durumu önlemek için yasalarla kadınların iş yaşamına katılımını arttırıcı sosyal ve ekonomik düzenlemeler yapılabilir. Kadınları yöneticiliğe teşvik amacıyla sadece kadın yöneticileri kapsayan iyi örnekler, karşılaştıkları engelleri nasıl aştıkları, elde ettikleri başarıları vurgulayan araştırmalar yapılabilir, sonuçları çeşitli yayınlar aracılığıyla toplumla paylaşılarak kadınların yöneticiliğe geçmede motivasyonları yükseltilebilir.

References/Kaynakça

- Adams, K. L., & Hambright, W. G. (2004). Encouraged or discouraged? Women teacher leaders becoming principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(5), 209-212.
- Ağiroğlu-Bakır, A., Uğurlu, C. T., Köybaşı, F., & Özyazıcı, K. (2017). Kadın okul yöneticileri üzerine nitel bir araştırma. *Current Research in Education*, 3(1), 1-14.
- Anafarta, N., Sarvan, F., & Yapıcı, N. (2008). Konaklama İşletmelerinde kadın yöneticilerin cam tavan algısı: Antalya ilinde bir araştırma. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 15, 111-137.
- Arıkan, S. (2003). Kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Aycan, Z. (2004). Key success factors for women in management in Turkey. *Applied Psychology*, 53(3), 453-477.
- Bayrak, S., & Mohan, Y. (2001). Erkek yöneticilerin çalışma yaşamı ve liderlik davranışları açısından kadın yöneticileri algılama tarzları. *Amme İdaresi Dergisi*, 34(2), 89-114.
- Besler, S., & Oruç, İ. (2010). Türkiye’de ve yazılı basında kadın yöneticiler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 17-38.
- Cai, Y., & Kleiner, B. H. (1999). Sex discrimination in hiring: The glass ceiling. *Equal Opportunities International*, 18(2/3/4), 51-55.
- Can, N. (2010). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 91-118
- Çelikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 207-221.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demiriz, G., & Yaşar, H. (2009). Kadın yönetici olmanın anlamı: Aydın’da bankacılık sektörü üzerine bir araştırma. *Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi (05-07 Mart), Kongre Bildirileri I. Cilt, Sakarya Üniversitesi*.
- Dreher, G. F. (2003). Breaking the glass ceiling: The effects of sex ratios and work-life programs on female leadership at the top. *Human Relations*, 56(5), 541-562.
- Durğun, S.(2011). Genel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 57-68.
- Durrah, T. M. (2009). *A study of gender based school leadership and its perceived influence on the school climate*. (Unpublished doctoral dissertation). Union University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3394945)
- Eckman, E. (2004). Does gender make a difference? Voices of male and female high school principals. *Planning and Changing*, 35, 192-208.
- Ergün, Ş. (1996). İlköğretim müfettişlerinin okul yönetiminde kadınların ve erkeklerin yeteneklerine ilişkin tutumları. *Çağdaş Eğitim*, 21(227), 24-29.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Fennell, H.A. (1999). Power in the principalship: Four women's experiences. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 23-49.
- Fuller, K. (2014). Gendered educational leadership: beneath the monoglossic façade. *Gender and Education*, 26(4), 321-337, DOI: 10.1080/09540253.2014.907393.
- Growe, R., & Montgomery, P. (2001). *Women and the Leadership Paradigm: Bridging the Gender Gap. Resources in Education*. ERIC Documentation Reproduction Service EA031031.
- Husserl, E. (2012). *Fenomenoloji üzerine beş ders. (Çev. H. Tepe)*. Ankara: BilgeSu. (Orijinal yayın tarihi, 1907).
- Işıksoluğu, M. K. (1997). Öğretmen eşitlikçi toplum ve kadın eğitimi. *Çağdaş Eğitim*, 22(236), 3-5.
- Kawana, I. (2004) "Inspectors of educations perceptions of female principalship in the Rundu region of Namibia.
- Kim, S., & Kim, E. P. (2005). Profiles of school administrators in South Korea. *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(3), 289-310.
- Kirk, J. (2004). Impossible fictions: The lived experiences of women teachers in Karachi. *Comparative Education Review*, 48(4), 374-395.
- Kocacık, F., & Gökkaya, V. B. (2005). Türkiye'de çalışan kadınlar ve sorunları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.
- Lockwood, N. (2004). *The glass ceiling: Domestic and international perspectives*. Society for Human Resource Management.
- Marshall, C. (1995). Imaging leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 484-492.
- Marvin, S. & Bryans, P. (1999). Gender on the agenda in management education. *Women in Management Review*, 14(3), 5.
- MoNE (2019). Öğreten kadın, yönetici erkek. Retrieved from 10 March 2020 in <https://www.memurlar.net/haber/492404/ogreten-kadin-yoneten-erkek.html>
- Morris, S.B., Tin, L.G. & Coleman, M. (1999). Leadership stereotypes and styles of female Singaporean principals. *Compare*, 29(2), 191-202.
- Negiz, N., & Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 195-214.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oplatka, I. (2003). School change and self-renewal: Some reflections from life stories of women principals. *Journal of Educational Change*, 4(1), 25-43.
- Öğüt, A. (2006). Türkiye'de kadın girişimciliğin ve yöneticiliğin önündeki güçlükler: Cam tavan sendromu. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 58.
- Örücü, E., Kılıç, R., & Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir ili örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2), 117-135.
- Ruhl-Smith, C. D., Shan, J. & Cooley, V. E. (1999). Gender differences in reasons for entering and leaving education administration: Discriminant function analysis. *Journal of Psychology*, 133(6), 596-604.

- Sağlam, A. Ç., & Bostancı, A. B. (2012). Milli eğitim bakanlığı merkez ve taşra örgütleri yönetim pozisyonlarında kadınların temsil edilme düzeyine yönelik yönetici görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 140-155.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*, NY, Oxford University Press.
- Shakeshaft, K. (1989). *Women in Educational Administration*. Corwin Press, Newbury Park, CA.
- Shum, L.C. & Cheng, Y. C. (1997). Perceptions of women principals' leadership and teachers' work attitudes. *Journal of Educational Administration*, 35 (2), 165-184.
- Su, Z., Adams, J.P., & Miniberg, E. (2000). Profiles and preparation of urban school principals: A comparative study in the United States and China. *Education and Urban Society*, 32(4), 455-480.
- Şimşek, N. (2010). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen önyargı ve diğer faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Streitmatter, J. (1999). *For girls only*. Albany, NY, Suny Press.
- Tahtaloğlu, H. (2016). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında cam tavan sendromunun kadınlar üzerindeki etkileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 89-105.
- Kocack, F., & Gökkaya, V. B. (2005). Türkiye'de çalışan kadınlar ve sorunları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-218.
- Wickham, D. M. (2007). *Female superintendents: perceived barriers and successful strategies used to attain the superintendency in California*. (Unpublished doctoral thesis). University of the Pacific, California.
- Wirth, L. (2001). In Loutfi, M. F. (Ed.) *Women in management: Closer to breaking through the glass ceiling*. In M. F. Loutfi (Ed.), *Women, gender and work: What is equality and how do we get there?* (p. 239). Washington, DC: International Labour Office.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Principals' Ordeal with Bureaucracy

Okul Müdürlerinin Bürokrasi ile İmtihanı

Mikail Yalçın¹, Ahmet Aypay², Adnan Boyacı³

Abstract

The purpose of this study is to reveal how school principals position themselves against bureaucracy and investigate their conceptions of bureaucracy in public education system. Phenomenological approach was used to analyze the qualitative data. Participants were 19 primary, middle and high school principals from 11 provinces of Turkey. The quantitative data was collected from 445 principals and were used in the level 2 (26 sub-regions) based on TURKSTAT regional classification. At least one province of each of these sub-regions was selected. Findings indicate that principals conceive bureaucracy based on dysfunctional aspects of Weberian bureaucracy. Principals interpret bureaucracy as “an instrument of domination, disrupts relations between individuals and institutions, a red-tape, slows down the process, the routine of the public and prevents communication.” Bureaucratic roles of public bureaucrats were also emphasized in the study. Findings suggest that bureaucratic roles and street-level bureaucracy should be taken into account in principal selection and training processes.

Keywords: School principal, bureaucratic roles, street-level bureaucracy.

Öz

Öz: Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin bir kamu hizmeti olan okul müdürlerinin bürokrasi karşısında kendilerini nasıl konumlandıklarını ve bu işleyişe ilişkin temel düşüncelerini incelemektir. Araştırmanın nitel verileri fenomenolojik yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki 11 ilinden 19 ilde, orta ve lise okul müdürü araştırmacının katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri TÜİK 2. Bölge sınıflamasına göre 445 okul müdüründen toplanmıştır. Nicel veriler nitel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin Weberyen bürokrasinin işlevsel olmayan yönlerine vurgu yaptıkları bulunmuştur. Okul müdürleri bürokrasiyi “bürokrasi bir tahakküm aracıdır, bürokrasi kişiler ve kurumlar arası ilişkileri bozar, bürokrasi kırtasiyeciliktir, bürokrasi işleyişi yavaşlatır, bürokrasi kamunun rutindir ve bürokrasi iletişimi engeller” şeklinde anlamlandırmaktadırlar. Araştırmada ayrıca, okul müdürünün bürokratik rolleri de vurgulanmıştır. Okul müdürlerinin eğitim ve yetiştirme süreçlerinde, cadde düzeyi bürokrat olarak kabul edilen müdürlerin bu rollerinin de dikkate alınması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, bürokratik roller, cadde düzeyi bürokrasi.

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

- 1 Assist. Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey. mikailyalcin@gmail.com
- 2 Prof. Dr., Anadolu University, Eskişehir, Turkey. aypaya@yahoo.com; ORCID: 0000-0003-0568-8409
- 3 Assoc. Prof. Dr., Anadolu University, Eskişehir, Turkey. adnanboyaci2100@gmail.com; ORCID: 0000-0003-4389-1926

Atf için/Please cite as:

Yalçın, M., Aypay, A., & Boyacı, A. (2020). Principals' ordeal with bureaucracy. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(Special Issue 1), 203-260. doi: 10.14527/kuey.2020.005

Introduction

The purpose of this study is to identify how school principals position themselves in relation to bureaucracy and what roles they assign to themselves in line with their positioning. Towards achieving this purpose, classical literature on bureaucracy will be reviewed. Following that, findings in school administration literature on principals' work will be included. The concept of bureaucracy originated from the words of 'bureau' which means a system of offices where important state decisions are made and 'creative' which means government or the capacity to use power. Bureaucracy in general indicates the decisional power of government offices, the system of authority rests in these offices and the rules and regulations of government offices to use authority (Abadan, 1959; Baransel, 1979; Tortop, İsbir & Aykaç, 2005).

As a theory of organizations, a systematic approach developed by Max Weber as an ideal state comes to mind. Traces of bureaucracy were seen in the administrative structure of the classical civilizations such as Egypt, China and Rome. Weber defines bureaucracy as a patrimonial and the industrial revolution facilitated by the rise of modern-rational administrative structures and used by all types of political and social organizations. Based on hierarchical control structures, it has been one of the rigid systems of organizational structure over time with the increasingly modern and rational world.

German sociologist Weber was one of the pioneers who studied the concept of bureaucracy and handled it as an organizational and an administrative type in the 20th century. Following Weber, bureaucracy was often taken as a type of organization and a system of administration. Following WW II, many studies were carried out in the US (Dursun, 1992). Citizens often referred to it as a red-tape, bureaucracy as Weber studied, pre-determined official rules and relationship structures operates as a formal structure. Almost all discussions and criticisms of bureaucracy in public administration include the characteristics defined by Weber as a rational organization (Gülmez, 1975). In Weberian sense, bureaucracy refers to the authority structure based on rational and objective behavior. Thus, bureaucracy is found in all types of organizations.

The concept of Weberian bureaucracy is initially related to the concept of authority. The concept of authority is defined as the possibility of obeying orders that comes from a specific group by a specific group of individuals. The issue here is not to use power or influence over others in all circumstances. Thus, the authority may differ from senseless customary obeying orders without minding rational goals. Obeying an order may be based on a variety of motives. Even if the distinguishing characteristic of the real authority relationship is at its lowest

level, it is a voluntary acceptance to a certain extent. In other words, self-interest plays a role in obeying (Weber, 2005).

Weber claimed three ideal types of authority: The first one is the traditional authority which is based on the legitimacy and beliefs that traditionally certain individuals might use power which emphasizes the long-established rules, habits and social structures. This type of authority may be based on the traditional sacredness of obeying orders of certain power holders along with the traditionally accepted customs. In charismatic authority, the source of authority is to the belief submitting to the exceptionality, to the charisma which is a savior, to a prophet or a hero who is believed to have God-given gifts. An individual has exceptional sacredness, heroism, characteristics or normative structures that were brought by him/her some sacred orders and therefore people are loyal to them. Legal authority is the acceptance of normative rules and individuals who have been brought to certain positions to the right to give orders based on those legitimate normative rules. Thus, all the individuals who have the right to decide are legitimized by those rational systems and they are legitimate as long as their powers concur with the norms. Here, the compliance is not to the individual, it is rather to the norms. The belief is the validity of rationally determined rules (Weber, 2005).

These authority types conceptualized by Weber are ideal types, not factual. They cannot be seen in societal life and cannot be grasped in absolute terms (Gülmez, 2005). According to Weber (2011, 2012), the purest form of legitimate authority is the one with the bureaucratic form of organizing and Weber built his bureaucratic model on rule of law.

Legal authority is based on law and it becomes a reality when rationality prevalent in society. In a modern state which gets legitimacy from law and rational regulations, individuals follow orders from (not the holders of authority) to rule of law and individuals who are assigned to various positions and their behaviors are pre-determined by law and regulations in the ideal type bureaucracy. In the modern state bureaucracy is tangible; discretion, sentimentalism and traditions are at the lowest level, legal regulations are made by law. The ideal type bureaucracy represents the most distinctive form of legal authority (Dursun, 1992). Weber (2011, 2012) related legal authority to the characteristics and functions of modern bureaucracy and proposed the basic principles as follows:

I. Laws in general or administrative orders regulate the scope of formal authority principle. It means:

1. In order to realize the goals of a bureaucratic structure, the activities are referred to as formal responsibilities and assigned in a certain way form.
2. In order to carry out these responsibilities, the required authority to order is distributed consistently and this authority is limited strictly by rules for the officials.

3. Systematic measures are taken so that these officials carry out their responsibilities and execution of legal rights, only individuals who have the required qualifications of the position are employed. These three elements constitute *bureaucratic authority* in the state.

II. Based on the principles of hierarchy of work and centralization, there is a supervisory relationship between lower levels of hierarchy and higher levels of authority.

III. Modern bureaucratic administration is based on written documents whether it is original or copy, preserved in archives. Thus a large number of officials are employed.

IV. Office (public) administration or all the modern business management in general require expertise and specific training.

V. Once the office or unit fully developed, it requires an official to use all of his/her working capacity.

VI. Office administration has stability and scope, they can be learned based on general rules.

March and Simon (1959) claims that Weber focused on four main points. They are: (i) determining the characteristics of 'bureaucracy,' (ii) describing the development and reasons for this development, (iii) isolating other societal developments that emerged simultaneously, (iv) exploring the importance of bureaucratic organizations to realize the bureaucratic goals.

Weber (2005) argues that the most ideal practice of the legal authority is the employment and the work of administrative officials. In this case, the top administrator of the organization is either assigned to this position or elected but his/her authority also covers legal jurisdictions. Weber (2005; 2011) described the positions and qualifications of civil servants in the bureaucratic structure in its purest form as follows:

- Civil service is a profession. To do so, the official must undergo a well-defined training in which s/he will use his/her full capacity to work for a long period of time and undergo special examinations which are required to be employed. The position of the official is by nature a task. The task is the sole or at least the principal job of the person undertaking it.
- Officials are not personal servants of managers. The official is personally free to the institution or manager and has only personal obligations to the authority arising from his/her duties.
- The official has a distinct social reputation compared to the managed. This social position is guaranteed and assured by the mandatory rules of the rank order.
- The official is appointed by a higher authority. Candidates are selected according to technical qualifications. In the most rational situation, this

qualification is tested by examination or secured by a diploma demonstrating technical training, or both. So the officers do not come by election, they are appointed.

- The official's work normally continues until s/he retires.
- The officer's work is normally organized in a clearly defined hierarchical order until retirement, and each department in which they work has a legally defined jurisdiction. Unlike a worker in the private sector, the officer has job security.
- The official is entitled to a monthly salary and, in general, to retirement. Only in certain cases, the employer has the right to terminate work, especially in private enterprises; the person is always free to leave the job. The salary of the official is determined according to his position and seniority in the hierarchy, not his job.
- The official works completely separated from the ownership of the executive instruments and cannot claim any property rights related to his or her duties.
- The officer is subject to a career system within the bureaucratic hierarchy. Through this career system, the officer can move from smaller, insignificant and low-paid tasks to higher positions. There is a promotion system that is formed according to the working time or achievements or both. The promotion is based on the judgment of the superiors.
- Civil servants are subject to strict and systematic discipline and supervision in terms of the performance of the assignment.

The structure of the rational bureaucratic organization which some basic qualifications provided is defined as an ideal type by Weber. This rational bureaucratic organization, which Weber describes as the ideal type, is an intellectual structure without objective reality. It is an unreal utopia that cannot be found anywhere. More precisely, the bureaucracy in which Weber states its qualities is not an empirical reality itself, but a conceptual tool for understanding, explaining and measuring this reality (Gülmez, 1975). According to Abadan (1959), existing organizations are bureaucratic to the extent that they approach this ideal type, and as Alvin Gouldner explains, ideal types can help us determine how a formal organization becomes bureaucratic (Hoy & Miskel, 2015).

The research and debates on the rational bureaucratic form of organization and its basic features, whose framework is determined by Weber, have been going on for decades and many different bureaucratic structure conceptualizations have been put forward. Hall (1963) identified the characteristics or dimensions of the bureaucracy in his study, which examined the work of nine important researchers working on bureaucracy. Table 1 includes some of the classifications that Hall (1963) put forward as a result of the review which highlights the dimensions or characteristics of the bureaucracy.

Table 1.
Properties of Bureaucracy

Dimensions of Bureaucracy	Weber	Friedrich	Merton	Udy	Heady	Parsons	Berger	Michels	Dimock
Hierarchy of authority	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Division of labor	x	x	x	x	x			x	x
Technical competence	x	x	x	x		x	x		
Methodological arrangements about work	x	x	x		x	x	x		
Rules governing the position behavior of officials	x	x	x			x	x		x
Limited authority	x		x		x			x	
Differentiated rewards	x			x					
Objectivity in personal relationships			x						
Administration separated from private property	x								
Emphasis on written communication	x								
Rational discipline	x								

Source: Hall, R. H. (1963). The concept of bureaucracy: An empirical assessment. *The American Journal of Sociology*, 69(1), 32-40.

The dimensions of the bureaucracy which are discussed and examined by different authors on different dimensions are as follows (Bolman & Deal, 2013; Hall, 1963; Hoy & Miskel, 2015; Mintzberg, 2014; Lunenburg & Ornstein, 2013):

Division of Labor and Specialization. In the structures managed by bureaucracy, all tasks are divided into highly specialized tasks and each employee is given the necessary authority to perform these tasks. The division of labor increases productivity because tasks in most organizations are too complex to be performed by a single individual.

Rules and Regulations. All bureaucracies have an abstract and consistent system of rules and regulations set up for certain goals. The system of rules includes each specific rights and tasks, they are used to control activities within the hierarchy, and ensure the continuity of jobs, even if individuals are replaced. The rules help to ensure that task performance is uniform.

Hierarchy of authority. The tasks are arranged vertically based on the hierarchy and enable the ranks of authority in the bureaucracy. Each sub-authority is under the control of the higher one, and there is a clear chain of command from the top management to the lower echelons.

Objectivity. Individuals in all levels of a bureaucratic structure are expected to make decisions based on facts, not feelings. In this sense, objectivity provides equality and strengthens rationality. The work atmosphere of the bureaucracy

has an objectivity that does not include hatred and passion, compassion and sentimentality. The social distance between managers and subordinates brought about by having an impersonal attitude towards subordinates enables decision-making to be based on rational considerations rather than favoritism or prejudice.

Career Orientation. Since employment in bureaucratic organizations is based on technical qualifications, employees consider their own jobs as careers. Employment should be based on the qualifications of the individuals and promotion based on job-related performance. This prevents the employee from being dismissed arbitrarily and results in a high commitment.

Although Max Weber defined bureaucracy as an ideal form of organizational structure based on his comparisons on numerous organizations, the concept of bureaucracy is mostly used in organizations with reference to '*rigidity, meaningless rules, red tape and inefficiency*, and bureaucracy is blamed as the source of almost any failure (Karip, 2005). The concept of bureaucracy is often considered as 'rigidity, meaninglessness, formality, paperwork, inefficiency, sluggishness and delays' (Giddens, 1992). However, in organizational life these ideal type designs do not often coincide with reality. Weber's model of bureaucracy has been criticized in many ways for the mismatch between realities and ideal types.

For example, Hoy and Miskel (2015) grouped the criticisms of the bureaucracy model into four headings: (i) Weber was criticized for ignoring non-functional aspects in the formulation of the model; (ii) the model was criticized for ignoring the informal organization. (iii) third Weber was not concerned with the potential internal contradictions among the components in the model. For example, Hoy and Miskel (2015) grouped the criticisms of the bureaucracy model into four headings: (i) Weber was criticized for ignoring non-functional features in the formulation of the model; (ii) second, the model was criticized for ignoring the informal organization. (iii) the third criticism is that Weber was not concerned with the potential internal contradiction between the components in the model; Table 2 provides information on the functional and non-functional aspects of Weber's model. (iv) Finally, feminists have described and criticized the components of this model as gender-biased. Table 2 provides information on the functional and non-functional aspects of Weber's model.

Table 2.
Functional and Non-functional Aspects of Weber Model

Bureaucratic Characteristics	Dysfunctional Aspects	Functional Aspects
Division of labor	Boredom	Expertise
Impersonal Orientation	Lack of morale	Rationality
Distribution of authority	Communication blocks	Disciplined compliance and coordination
Rules and regulations	Rigidity and goal displacement	Continuity and uniformity
Career orientation	Conflict between achievement and seniority	Incentive

Source: Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill.

Bursalioglu (2005) pointed out some negative aspects that bureaucracy may cause in organizations. It can be summarized as follows: First of all, it is usually misleading to rely too much on the formal explanations of bureaucratic structures such as organizational charts. On the other hand, the power factor working separately from the authority structure may go beyond the limits of the organizational chart. In addition, the concept of rationality on which bureaucratic powers and duties are based is open to criticism. The model to be applied in their organizations should cover the dimensions of human relations such as motivation, participation, and conflict as well as the components of the bureaucracy. Bureaucratic structures can grow and become heavier and cumbersome in proportion to production. The fact that the bureaucracy attaches importance to extreme situations can bring polarization, instead of variability. There are also non-rational informal processes in organizations and bureaucracy ignores these processes. With too much emphasis on rules, it overlooks conflict as a reality. Another criticism is Weber's view that bureaucracy cannot be avoided.

Lunenburg and Ornstein (2013) emphasized that bureaucracy evokes negative connotation and that there is almost no evil that has not been attributed to bureaucracy, and that the majority of the criticisms brought to bureaucracy does not provide alternatives to the bureaucratic model. According to Lunenburg and Ornstein (2013), the problems inherent in the bureaucratic model are as follows:

- A high level of division of labor reduces the original and interesting aspects of many jobs, which may result in reduced performance, absenteeism or work loss.
- Over-specialization can reduce productivity. Excessive dependence on bureaucratic rules may lead to inefficiency or stagnation. Rules may replace goals, may lead to extreme formality and rigidity.
- The tendency for the hierarchy of authority to be downward in one direction in practice may disrupt communication. Failure to agree may

result in subordinates hiding information from their superiors and blocking work.

- Since it is difficult to measure performance in jobs that require expertise, the tendency to promote at work is more about seniority and loyalty than competence and merit.
- Bureaucracy creates rigid, control-oriented structures on people, and the impersonal nature is one of its most serious shortcomings.

The main purpose of the bureaucracy is to compensate for inadequacy and lack of discipline, which is solved largely by itself if you keep the right people in the right place. Most managers create a bureaucracy to compensate for the shortcomings presented above and to manage the few wrong people. This increases the number of wrong people by driving the right people off. This, in turn, increases the need for more bureaucracy as a result of inadequacy and lack of discipline and drives further the right people out again. This process goes on over-time making things worse (Rees, 2018).

Issues such as ever-growing and complex bureaucracy, increasing needs and diversifying schools, and time constraints make it difficult for principals' to be instructional leaders. In addition, the situation is even more engrossing when added problem of lack of training of school administrators in Turkey (Gümüseli, 1996). Few school principals accept bureaucracy as supportive (Balıkçı & Aypay, 2018)

On the other hand, it is important to remember that the bureaucracy is a war over influence and power. At this point, it should be noted that the bureaucrat has tactics and weapons in this war over influence and power. It is clear that the school principal should have the knowledge and expertise, the most important resources s/he may have. Bureaucrats and bureaucratic units have knowledge and expertise. Technical expertise is required to understand and interpret this information. The bureaucrat can trade information with influence. Decision-making, continuity and decisiveness may be called the power or advantages of the bureaucrat against bureaucracy. Bureaucrats use some ideologies to justify their decisions (Peters, 2001).

Keser and Gedikoğlu (2008) found that principals think that they can fulfill their responsibilities by using the authority given to them. They observed that principals highly involved in bureaucratic tasks while their involvement in personnel and school development was the lowest.

Political institutions have powers such as legitimacy, official power and authority, and independence. They derive their legitimacy from the constitution and laws. Another power as important as formal power and authority is the resources. While bureaucrats seek autonomy in providing and using money, political institutions are seeking accountability about how this can be controlled and spent. Institutions want to have as much freedom as possible. Institutions negotiate for autonomy in addition to resources (money) (Peters, 2001). The

policy-making roles of principals are the reflection of two interrelated aspects of their position. They have a relatively high degree of discretion and are quite autonomous from organizational authority (Lipsky, 2010).

Akçay and Başar (2004) state that principals pay more attention to school administration and employee related tasks than curriculum activities. They consider curriculum is among teachers' responsibilities. On the other hand, considering the importance of tasks over time, the task of establishing a positive relationship with the environment in order to generate income for schools was considered more important than any task.

Bureaucrats use their power through a variety of tools, strategies, and tactics. These tactics are often related to the use of knowledge and expertise by bureaucrats. The most important of these strategies is planning. Planning involves the systematic application of information to important areas of life and includes long-term effects. Using executive planning, administrator reduces conflict, provides support, planning skills require technical knowledge, and planning helps to integrate the school's social and academic life. Budgeting requires technical expertise to ensure that resources are allocated. Committees are also a useful tool for the bureaucracy to control in certain areas (Peters, 2001).

Sincar (2013) pointed out that principals complain about bureaucracy, limited resources, resistance to innovation, lack of in-service training, and poverty. Bureaucracy delays or prevents principals from integrating technology into schools. Once filing their requests to authorities, principals follow up on their requests, call, and in the meantime miss opportunities. Principals are unable to plan since MoNE or provincial directorates do not meet their requests in a predictable period.

Since the 1980s, the new public management has been the tendency in the world aiming at increasing the efficiency of public services and increasing the efficiency of public service at the same or lower levels of costs. The new public management has been influential with current Public Financial Management and Control Law No. 5018 since 2005 in Turkey. Public institutions were required to develop strategic planning. As a result, there have been some changes in the role of bureaucrats around the world. Some administrative changes that were considered important in this respect took place in Turkey as well. However, predictability, as the basis of bureaucracy, has not changed much.

Bureaucratic reforms have led to improvements in efficiency and effectiveness. However, some administrative dysfunctions remained. Bureaucratic reforms are crucial for developing countries. They enable the institutionalization of new administrative styles. But all reforms assume that bureaucrats have a certain value and belief system. Efficiency and honesty are among the most important traits for bureaucrats. Without these, it is clear that administrative autonomy will reduce accountability and control. The new Weberian model replaces the precision and prediction of the old model to a certain extent to accommodate uncertainty (Peters, 2009).

Skedsmo and Huber (2019) claim that a bureaucracy manages expectations hierarchically based on a “subordinate” and “superior” relationships. In this relationship principal—is the “executor” of legal requirements while the superior is the lawmaker or legal controller. A professional accountability system is characterized by a respect for expertise. However, if one uses a hierarchical relationship, it may change with respect to the strength of the arrangement and the individual designated as the expert.

The role of bureaucrats is still important for today’s public administration. Especially the role of a bureaucrat, which includes efficiency and honesty, is among the skill sets that a bureaucrat will always need. The executive role is essential for a decisive and autonomous public administration. The quality, efficiency and legitimacy of the services are provided by this executive role of the bureaucrat. Empowering subordinates and implementing policies, making work interesting, motivation, direction setting, personnel management and decision-making skills are important for the executive role. The third role of the public administrator is in policy development (Peters, 2009). One of the roles of the bureaucrats is creating public policies. This is especially valid for such as school principals whose position is relatively low in the hierarchy. However, school principals make many decisions on the lives of students and these decisions determine the “real” nature of public policies. In addition, as Lipsky (2010) noted, street-level bureaucrats exercise considerable discretion.

As Lipsky (2010) points out, school principals allow people to benefit from or restrict the use of education services in structuring their lives and opportunities. As an extension of the state’s influence and control, they provide a social and political environment in which individuals can carry out their activities. This means that a street-level bureaucrat uses a considerable discretion. In short, they hold the keys to enjoy the fundamental rights of citizenship. In addition, the incessant questioning of the effectiveness and efficiency of education by citizens and parents who benefit from the education service, makes principals (and teachers) always work under constant criticism.

Fourthly, the negotiating role of the bureaucrat is naturally one of the important activities of the bureaucrats. Interactions with both societal and market actors reveal the importance of this role (Peters, 2009). The involvement of school principals in social networks, building trust and attempting to provide resources without budgets and relations with other public institutions and NGOs put forward the necessity of negotiation skills. Finally, although the democratic role of the bureaucrat appears to be at odds/conflicting with the bureaucrat role, the public official is, in fact, the one who set forth the conditions for participation in democracy.

When there are many expectations from him/her, which of these roles does a school principal choose? Peters (2009) states some of them, such as negotiating and policy-making roles, are self-evident, and in fact, a skilled public official can use them in the right combination of the task. Although other roles are not as

clear as those given above, he states that the roles of bureaucrats and democracies are sometimes necessary to protect the public interest. In those cases, the degree of freedom provided by uncertainty plays an important role in positive and negative use. Modern bureaucracies use standards for equity and equality as a legitimizing rhetoric.

Styron and Styron (2011) argue school principals encounter accountability (44%), fund raising (20%), discipline (12%), staff (8%), time (6%), external support (2%) and family (2%) issues. Şahin (2007) states school principals allocate more than 70% of their time on work non-instructional issues in Turkey.

Aypay (2015) collected data from a group of school principals, teachers and education inspectors on how education policies affect them. Findings indicated that education policies characterized by public fatalism, political nature, sudden and unjustified changes, non-human aspects, top-down and hierarchical approach, multidimensionality, causing unintended consequences, and indirect implementation. These findings were similar to those of Peters' (2009), albeit in a different culture.

In the next section of the study, how school principals, who are legally entitled to provide for public education and who get their fair share of Turkey's bureaucratic administrative structure, position themselves against this structure. The study also focused on the principals' thinking in the bureaucracy in the education system.

Method

Research Design

Understanding experiences of school principals in Turkey demands to retain a multifaceted approach as it is not only a profession or type of job that one occupies in the schools, but in relation to recent political changes, it pertains to broader social and political issues. Therefore, in an attempt to capture principals' experiences better, this study was designed as a concurrent mixed-method research by employing both qualitative and quantitative research methods. However, qualitative analysis in this study was given dominant status. As a strategy of data collection, a concurrent triangulation strategy was used. Creswell (2003) states that concurrent triangulation strategy is more suitable when both qualitative and quantitative data were conducted synchronously to confirm, cross-validate and corroborate findings of the study. As for the quantitative segment of the study, descriptive survey model was adopted and this descriptive data was used to support the phenomenological analysis.

The quantitative method was used descriptively. According to Christensen, Burke and Turner (2015), descriptive survey research is the preferred method when individuals need to determine individuals' attitudes, actions, ideas and

beliefs. In the descriptive survey model, the event, individual or object that is the subject of the research is defined in its own conditions and as it is, and the researcher aims to describe a situation that existed in the past or present. The descriptive survey model is suited to reveal the current state of the problem. Interested or study variables define a characteristic of a universe consisted of many individuals. In descriptive surveys, researchers are more concerned with how the views and characteristics are distributed than the individuals in the sample rather than how they emerge.

In the qualitative phase, which is a research process that uses unique methodological traditions to understand and explain a social or human problem, the phenomenological research design was used. Phenomenological studies aim at revealing the meaning of the experiences of individuals and researchers try to reveal the basic and unchanging structure of the experience or its underlying meaning. The reality of objects is perceived only within the meaning of the individual's experience (Creswell, 2007). Phenomenology, which is one of the qualitative research methods, is briefly 'meanings that emerge through experiences'. In this context, how the managers make sense of their interaction with the bureaucracy has been the central problem of the study. The data were evaluated in the context of the relationships and experiences of school principals with bureaucracy.

The phenomenological approach is preferred for the qualitative data with an effort to explore what it means to be a principal in various levels (primary, secondary and high) and types of schools located across Turkey through the eyes of principals. Schools, where the research was conducted, were selected through maximum variation sampling (Frankel & Wallen, 2006).

The participants of the quantitative part are composed of 445 principals who were volunteered for data collection in the research. The research data were constructed using semi-structured and face-to-face qualitative interviews. A semi-structured interview form was developed in full collaboration of the project team and pilot interviews were conducted with 3 principals and analyzed jointly by the project team in order to ensure that the data collection is trustworthy. After the necessary permissions were taken from the Ministry of National Education the interviews were conducted. The interviews were tape-recorded with the permission of the participants and the recordings were transcribed by professional transcribers.

Participants

Quantitative data were used in level 2 (26 sub-regions) based on the TURK-STAT regional classification. At least one of each of these sub-regions was selected by quota sampling from school principals working in the selected provinces. Qualitative data were selected through purposeful sampling and maximum variation sampling. Principals included from 11 provinces. These provinces were Aksaray, Bartın, Burdur, Erzurum, Gaziantep, Istanbul, Maraş, Muğla, Tekirdağ,

and Van. The quantitative part, data included from 445 principals, while the qualitative part includes 19 school principals (See Table 2.).

Table 2.
Participant principals' information.

	Province	School Level	Subject	Degree	Age	Gender	Experience Teaching	Principal Experience
1	Adana1	Middle	Maters'	Classroom	38	M	13	5
2	Adana5	Primary	Undergrad	Classroom	35	M	15	8
3	Aksaray3	Middle	Undergrad	SocialStud	53	M	33	20
4	Burdur4	High	Undergrad	ELT	38	M	17	5
5	Bartın1	High	Masters'	TurkishLit.	46	M	22	10
6	Bartın2	Primary	Undergrad	Classroom	42	M	18	13
7	Bartın3	Primary	Undergrad	SocialStud	46	M	6	20
8	Burdur2	Primary	Undergrad	Classroom	45	M	19	4
9	Erzuru4	Primary	Undergrad	Divinity	47	M	11	7
10	Antep1	High	Undergrad	PhysicalEd	60	M	25	13
11	Antep4	Middle	Undergrad	N/A	61	M	35	11
12	İstanb3	Primary	Masters'	Classroom	38	M	15	6
13	İstanb4	High	Undergrad	TurkishLit.	50	F	27	10
14	İstanb5	Middle	Undergrad	Divinity	59	M	35	20
15	İstanb7	High	Undergrad	Divinity	55	M	28	15
16	Maraş3	Middle	Undergrad	Divinity	40	M	17	8 ay
17	Muğla1	Primary	Undergrad	Classroom	56	M	27	10
18	Tekirda4	Primary	Undergrad	Classroom	58	M	35	12
19	Van2	Middle	Undergrad	Sociology	39	M	17	12

Data Collection

A school principal questionnaire was developed by researchers and initial inspiration came from Lortie's (2009) questionnaire. As a group, we constructed the questionnaire. After construction, we piloted it in a small group of principals and revisions were made. Quantitative data were collected by using the questionnaire form prepared by the researchers and qualitative data were collected by using the interview form. The data was collected by a team of 25 individuals, experienced graduate students, research assistants, and faculty members. The project team controlled the process and coordinated through telephones. The questions were prepared, discussed and evaluated by a smaller team. All interviews conducted in schools with appointments and lasted 20-55 minutes. Permission for questionnaire and interviews was obtained from the MoNE, recorded and transcribed verbatim.

Interview questions were formed by a group of researchers based on Lortie's (2009) initial research design. The questions were translated into Turkish, changes were made and they were reviewed in light of the cultural issues. New questions were also prepared and discussed as a group. The questions consisted of two sections. The first section contains demographic data and the second section contains open-ended questions. The questions were pilot tested with a group of three school principals and then finalized. Initially there were 47 questions and it was dropped to 22.

Data Analysis

In this study, the data collected through interviews and transcribed verbatim. Data analyzed using the phenomenological approach. In phenomenology researchers ask the following questions: "What are the meaning, structure and essence of a particular experience? The researcher tries to understand the life of each participant through his/her subjective experiences. For this, expressions of significant / important meanings are extracted from participant responses. These statements were organized into clusters or topics (Christensen et al., 2015).

The analysis was completed in five stages: data coding, themes were creation, codes and themes review, validity and reliability check and interpretation. First, the data were coded in accordance with the meaning drawn from the experience. Then, the related codes were grouped into themes. After coding and constructing themes process were completed, the data was reorganized. For the validity and reliability, the data were first coded separately by at least three researchers and themes were constructed. When there were incoherence in coding and themes, the whole team came together to reach a common understanding. The data were supported by different data types (qualitative and quantitative) and literature, and the expressions of the participants were reflected directly by quotations.

Descriptive analysis of the quantitative data was performed using means, standard deviations, percentages and frequencies. After initial coding, the themes associated with each other were brought together. These coding and themes were then rechecked and reorganized. For validity and reliability, data were first collected from different data sources. It was organized by different researchers (at least three), passing over codes and themes. Finally, the researchers concluded the interpretation of codes and themes in groups. In addition, the findings were supported by direct quotations.

Findings

Although Weber demonstrates the importance of bureaucracy as an ideal type for the rationalization and efficiency of organizations, many criticisms raised for bureaucracy or its various forms in organizations. Schools have bureaucratic features like other organizations. Both the differences in ideal and the function-

ing of the bureaucracy in different countries, societies, and organizations as well as the problems arising from the bureaucracy are expressed.

In this study, the views of principals on the bureaucratic processes and their experiences are discussed. Based on these views, school principals often point to negative aspects of bureaucracy. Their views can be categorized as follows (figure 1): (i) bureaucracy is an instrument of domination, (ii) bureaucracy disrupts relations between individuals and institutions, (iii) bureaucracy is red-tape, (iv) bureaucracy slows down the process, (v) bureaucracy is the routine of the public work and (vi) bureaucracy prevents communication.

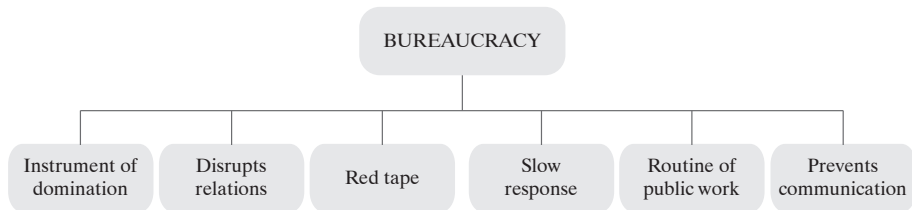


Figure 1. School principals' views of the bureaucratic processes

Bureaucracy as an Instrument of Domination

For the principals participating in the study, bureaucracy can often turn into an instrument of domination, albeit for different reasons. Because of the bureaucratic qualities of the public administration in general and specifically in the education system, the main problems that arise in school administrations seem to be the failure of school principals to make decisions on their own.

Participants indicated that following the bureaucratic processes echoed the criticisms presented in previous sections. The findings have shown that the excessive dependence on bureaucratic rules causes goal displacement and in such cases the strict adherence to the rules turned into bureaucratic domination. The statements of the school principals on the subject are:

... So the inspector comes and asks where the paperwork is, *if there are mistakes, there are penalties in return...* (Brtn-3).

Now citizens come to me, we make explanations about that problem. Then the citizens do not like our explanations. Then s/he goes to National Education and complains about us. They [MoNE] call us for a procedure I followed in school, this is really important. This is not nice... (Brtn-1).

It's forbidden to call the kid to stop. I called the kid's guardian when I caught busting the door handle. He says my kid doesn't do as such, he goes. If he calls 147 then I am in trouble. Nobody's questioning, or saying, this parent is doing the moods (Aksry-3)

For example, we built the garden walls. We were criticized by the MoNE (Erzrm-4).

Yeah, there was inspected last month. They asked me about the documents the teachers should submit and I said I had reviewed. No problem. Then he [inspector] said; Let us examine the teachers' documents. All right, I said to the inspector. Then they pushed our teachers a little bit more. I went to the event I was involved in. I said, inspector, I'm responsible in the school as a principal. I said ask me what you have to ask. They asked us for paperwork that was never needed. They were half a century ago. There are papers, documents, and they asked about them. Some of the documents were registered in the electronic system, they requested them. We said let's get the printout, we got the printout. Then they said okay. We said that they are all electronic, you are wasting paper right now (Adn-5).

When the statements of school principals are examined, the problems generally arise focusing only on the rules by ignoring the processes, the people, and their needs that cause those problems. At this point, the rules and procedures replace the goals.

Bureaucracy Disrupts Relations

One of the strong criticisms of bureaucratic organizational structures is that it ignores informal structures in organizations. Over-specialization, over-emphasizing the rules and productivity may lead to ignoring informal structure and human relations in organizations. This situation may cause some problems both within the institution and outside of the institutional relationships with the social environment. The statements of the school principals also point to these problems caused by bureaucratic processes. Bureaucratic rules that are not aligned well with the structure of school systems and the relatively low level of authority given to principals may prevent school administrations from taking initiative and this may damage relationships with teachers. The statements of the school principals on this topic are:

...I felt I more valuable when I was a teacher. I was getting much feedback from students. Because you take what you give and they do their military service, get married. You're going to his/her wedding. You're intertwined with him/her and you're off to a new beginning. It's hard to please everyone at the principalship. You're following regulations. Was he principal, yes, he was the director. If they had asked me, I would be able to... I would prefer teaching. But principalship is different. Somebody's gotta do that. This chair might look nice, but I think that someone who has to bear their troubles should sit here, someone to worry about.... (Brdr-4).

...I requested a certificate of appreciation from the District Directorate. I said let's give them a certificate of appreciation for what they did for the school. They don't need such documents. What's the worth of that document? An A4 paper. These are not regular civil servants so that they get ranks, whatever. The district manager told me that your teachers have done their main task. He said that, believe me. If we can work over that sentence,

it's big implications. He said you have already done your tasks, those who have not done their job we already dismissed them, he said... (İstnbl-4).

Principals' sense of powerlessness, the difficulty of pleasing everyone, role transitions between teaching and principalship, and superior's responses to some of their demands create distances among individuals.

Bureaucracy is red-tape

The association of bureaucracy with paperwork is quite a common situation in everyday life, and some organizations indeed require quite a number of documents. Schools and school systems also have their fair share of bureaucracy. Principals' complained about red-tape in their statements.

You see the school. We did some improvements but still fallout. So this mentality, old mentality, unfortunately, I'm not speaking in general not for this place. I just said, let our work is seen well on paper, everything is perfect on paper. But in no way should a nail be struck, the quality of education and training is not improved, but let it be smooth on paper... (Adn-1).

... The workload in a school, the topics of interest are really diverse. In other words, let's do everything that the regulation requires under normal conditions, as a director you need to deal only with archiving and replying to documents without any interest in education and training... (İstnbl-7).

... Everything is in the hands of the child, in the hands of the parents. We only have a name here. So, are we the paperwork officers here? Look, you have no authority, you have no responsibility. Then, I'm doing paperwork. I say to the civil servant, record this, write a response to that. S/he says to me, record this, reply to that, in turn, s/he says to the other person, save this, and reply to that ... (Aksry-3).

...of course, the principal needs to be supervised. School principal needs to be a little free, should not deal only with this paperwork, but deal with both academic and paperwork, that is, do not deal with unrelated work, they should supervise us with education, not with accounting and paperwork, they are supervising us mostly with them and we do not like that... (Gzntp-4).

Principals' statements indicate that the majority of the processes are devoted to paperwork and the completion of the requirements for that in schools. The rule that everything should be appropriate to pre-determined procedures, often not just a matter of discussion, and often only on paper. They take a large part of the time of school administrators and prevent them from focusing on educational processes. Rather than the direction and magnitude of the work and the processes, without connecting them to social and educational realities, the emphasis is on whether they comply with the rules. This puts principals in the position of passive respondents who spend most of their time completing paperwork.

Bureaucracy is Slow

Another criticism directed against bureaucracy is clumsiness. It is constantly stated that the bureaucracy slows things down and causes a cumbersome organizational structure. In fact, this criticism of bullying towards bureaucracy is mainly due to the bureaucracy's own dimensions and internal contradictions of the dimensions. Strict rules, especially the rigidity of centralized administration in Turkey, and the centralized decision-making processes and the transformation of bureaucratic processes into red-tape, can lead to cumbersome structure and thus decrease productivity. The bureaucracy creates rigid, control-oriented structures on individuals; the impersonal nature of excessive specialization lowers productivity. This excessive dependence on bureaucratic rules also leads to inefficiency and cumbersome policies. Principal views on bureaucracy causing clumsiness as follows:

... When we ask for an opinion, it takes a lot of time and by the time they respond, it is overdue already. That is, bureaucracy is moving very cumbersome... (Vn-2).

Our relationships with MoNE are well they do not want anything from us except apply the law. For example, the school will make a repair; of course, the allowances do not come in time. For example, we have been waiting for money for a project for 9 months. The gears run very slowly, the cooperation is a little weak (Mğl-1).

We took care of all the needs of the school without money penniless and all the needs of those children. So now we look back, the pleasure of working with young people is completely different. But unfortunately that old cumbersome bureaucracy and cumbersome mentality are slowing down things where we are now (Adn-1).

... There are some things we can't figure out. In other words, I mean the principal:... I do not think that such a result is very good as a result of tenders. If it is done without the tender as it was in the past, it was given to schools and the school administration had a commission then. They have school-family unions. The ones who know this school best are the school principal and school-family union. When things are done from the top one year later, there are some problems. And up to a year, that school administration finds someone to do it. Then it has no use to you after a year (Brdr-2).

... For example, we get stuck in bureaucracy at every task. We follow the steps in hierarchy. First the principal and then the District Director of Education. Bureaucratic procedures take a lot of our time (İstnbl-5).

We have many projects, we have many projects, but our biggest problem is monetary. We do not have the money that the state allocates to us through Provincial private administration [İl Özel İdaresi] and we meet all our needs by ourselves. Today, they came from the Provincial Private Administration and we have a 50.000 TL money to realize the projects of the school. But this

is not possible. Besides, it's not even in our hands. Maybe I could go a long way with the people outside of the PPA bureaucracy. But it is not possible, because we are dependent on PPA, we even buy our pen ourselves (Brtn-2).

Bureaucracy is the Public Routine

While many negative aspects of the bureaucracy can be emphasized, it may be seen in the positive features of the ideal type, but not always, in the reflections of the daily life to the organizational life. As Weber states, it is possible to talk about the effectiveness of the bureaucracy applied in institutions to the extent that it resembles the ideal type. The statements of the school principals are also emphasized this aspect of the bureaucracy and they stated that it was a routine of the public processes.

... There may be issues that are not clearly understood in the regulations. We write these to the Provincial Directorates of National Education and they send them to the MoNE. The solution comes from there. Other work is already done within the framework of certain regulations and there is no problem with them (Gzntp-1).

...of course these are coming from top to bottom in a hierarchical order, we go from bottom to top and we work in harmony (Gzntp-4).

I work in a comfortable working environment for myself. This is going to be like this, this is going to be like that, we are not having trouble. Somehow they take more or less into account when we bring it in. Our district national education managers also try to take care of it. But usually, you know ministry, province, and district. The orders are coming. We follow those orders (İstnbl-3).

The hierarchical structure is essential in the state institutions, the institution to which we are affiliated is the provincial and district directorates. They are working in connection with the Ministries, we do not have trouble telling our problem, and of course, we have some problems. We forward them to the district, when they can not solve the problems they do with the Ministry (Mrş-3).

We are state institutions, we have superiors and we do our jobs in accordance with their directives. We respond in turn as a requirement of these instructions, we do not do anything they do not want to act as an opposite. Our relations with the Ministry are actually the works that the National Education has given us (Tkrđğ-4).

According to principals, the most basic and in some cases the only way to find solutions to some problems within the bureaucratic structure of educational processes is to apply to the higher authorities. Generally, as the places where the orders from the higher authorities are obeyed. The problems in the schools can be solved through the district, the province and the ministry and the processes in the school are carried out with the directives given by the ministry. This is only the reflection of what really happens in the processes.

Bureaucracy Prevents Communication

Bureaucracy damages personal relationships in schools and can interfere with interpersonal or inter-institutional communication. This is due to the fact that the hierarchical nature of authority in bureaucratic organizations is downward and unidirectional.

I tried to reach the Ministry to a great length about a problem; but I could reach anyone from the Ministry, I could not find a counterpart. Someone said he is on leave; I'm not responsible so I'm transferring you to this number. I was given at least 30 numbers. It's this unit's responsibility, that unit's responsibility, talk to this person. Every time, every time I call, they said we're not interested in the other department is responsible. The same process started over again from the beginning. I say that I have at least 30 numbers right now, starting with 413 [local code number]. But no one was able to respond to my question (Aksry-3).

Now our schools have very little relationship with Provincial Directorate. Why is it little? Because our country is hierarchical. In other words, we have something that we call obligatory laws and hierarchy in bureaucracy. We can not directly address the province, we can not write directly to them (Istnbl-4).

In other words, schools have official relations with the school and there are situations related to the service areas of the subsidiaries or the school. In our District National Education or Provincial National Education Directorate, there are of course official relations on issues related to the Ministry; that is, we are not very sincere or unable to open our hearts. There are issues there. Without knowing about the school, sitting in his desk, behaves as if he is running orders from its own desk-based on its own responsibility. Bossing over (Istnbl-5).

Some characteristics of bureaucratic structures may lead to difficulties in contacting the related units in a short time and hence, difficulties are experienced in solving the problems. Ignoring the informal processes and the rigidity of the hierarchical structure are among the most important reasons for the disruption of the communication process. Some principals complained that they were unable to reach higher authorities and it causes one-way communication in the meantime the problems continue to aggravate.

Apart from the interviews with school principals, the data collected from 445 school principals across Turkey also presents significant findings. Table 3 shows the responses of the principals to some questions about bureaucratic processes and their reflections on their institutions. The findings from both the literature and the qualitative part of the study reveal the existence of criticisms from the education system concerning bureaucracy. However, based on Table 3, the principals state that although some of them are quite critical in qualitative interviews, they seem to readily apply the processes of the bureaucratic structure to a large extent in their schools. Although this is often due to some legal requirements, the high rates are noteworthy.

Table 3.
Principals' Views on Bureaucratic Processes in their Schools

Principal's views on bureaucratic processes in their schools	X	SD
Non-procedural work is not accepted at this school.	3,84	1,08
All employees of this school know their duties, is no disruption to school work	4,05	0,91
The rules at this school apply to everyone.	4,21	0,91
The school has specific, clear and precise rules.	4,05	0,88
Works are always carried out in a disciplinary manner.	4,06	0,85
When administrators are not present, there is no disruption to the school's work.	4,07	0,94
There are no disruptions in operation as predetermined paths are followed.	4,07	0,96
Casual work at this school is adapted to the procedure.	1,68	1,00
Even if a school personnel leaves the school for a reason such as an assignment, retirement, etc. there is no disruption to the work to be done.	4,00	1,01
Total	34,07	5,74
Mean	3,78	0,63

(Note: Never: 1, Rarely: 2, Sometimes: 3, Usually: 4, Always: 5, Max points: 45)

Table 4
Okul Müdürlerinin Okullarındaki Bürokratik Süreçlere İlişkin Görüşlerinin Frekansları

Principals' views on bureaucratic processes in their schools	Never		Rarely		Sometimes		Usually		Always	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Non-procedural work is not accepted at this school.	27	5,4	36	7,2	71	14,1	220	43,8	148	29,5
All employees of this school know their duties so there is no disruption to school work	8	1,6	25	5	72	14,3	223	44,4	174	34,7
The rules at this school apply to everyone.	7	1,4	20	4	64	12,7	179	35,7	232	46,2
The school has specific, clear and precise rules.	8	1,6	23	4,6	67	13,3	241	48	163	32,5
Works are always carried out in a disciplinary manner.	8	1,6	17	3,4	68	13,5	248	49,4	161	32,1
Even if the administrators are not present for any reason, there is no disruption to the school's work.	15	3	19	3,8	59	11,8	227	45,2	182	36,3
In official correspondence, there are no disruptions in operation as predetermined paths are followed.	15	3	24	4,8	54	10,8	225	44,8	184	36,7

Casual work at this school is adapted to the procedure.

When school personnel leaves the school such as assignment, retirement, etc. there is no disruption to the work to be done.	295	58,8	123	24,5	43	8,6	30	6	11	2,2
---	-----	------	-----	------	----	-----	----	---	----	-----

Non-procedural work is not accepted at this school.	20	4	24	4,8	65	12,9	220	43,8	173	34,5
---	----	---	----	-----	----	------	-----	------	-----	------

When Table 4 is examined, principals' statements regarding the operation of bureaucratic structures in schools, their views are often close to 75%. On the other hand, the proportion of school principals who respond to the statement, "I apply regulations in solving problems always" is high (f = 385, 76.3%). The findings show that the ratio of school principals who agreed with the statement "I am sensitive to obey the rules at school is always and usually" (f = 445, 89%) was high as well.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The findings of the study indicate that school principals generally attach negative meanings to bureaucracy. Similar results have been reported in other studies (Balıkçı & Aypay, 2018). School principals consider bureaucracy as an obstacle, formality, correspondence and rules, hierarchy, and other factors (formalism, planning). The participants also put forward different opinions with respect to the reflections of bureaucracy on the school and school principal.

Based the interviews principals attribute various meanings to bureaucracy: bureaucracy is an instrument of domination, bureaucracy disrupts relations between individuals and institutions, bureaucracy is red-tape, bureaucracy slows down the process, bureaucracy is the routine of the public and bureaucracy prevents communication. On the other hand, quantitative data point out that school principals implement the processes of bureaucratic structure in their schools to a large extent. In addition, the findings also demonstrate that school principals have applied legislation to solve problems to a great extent and are quite sensitive to obey the rules in their schools.

The findings display that the principals perceive themselves as civil servants and pettifogger in terms of the bureaucratic structures in which the schools are located. The main reason for this is the lack of authority when compared to their responsibilities.

The word bureaucracy is used in three different meanings. In the first sense, bureaucracy refers to all state and organization personnel. Secondly, the word bureaucracy means a certain form of organization and administration, and aligning administratio with objective rules. The third meaning of the word bureaucracy which is most frequently used used in our language is the meaning of petti-

minden bureaucrat (Tortop, İsbir & Aykaç, 2005). These different uses emerged in this research.

The characteristics of Weberian bureaucracy are practiced in almost any large-scale organization. However, not all conditions outlined by Weber are seen in practice as intended. There are many misconceptions in Weber's concept of ideal bureaucracy in the literature. Although there are few pure bureaucracies today, almost all organizations contain some components of bureaucracy within their own structures (Lunenburg & Ornstein, 2013).

The basic features of bureaucracy can be detected in many organizations (Karip 2005). Schools demonstrate bureaucratic forms in some aspects while they do not have some of the characteristics of bureaucratic organization in other aspects. According to Weick (1976), although there is a hierarchy in education, this structure is rather a loose one. Supervision and control over the work of teachers in schools is extremely limited, and the work of teachers does not have well-defined methods, means and equipment.

Most modern organizations, including schools, have some features of the bureaucratic model proposed by Weber (Hoy & Miskel 2015). Education and school systems as they exhibit the characteristics of bureaucratic red tape, the need for specialization. In other words, they are the leading structures that reproduce bureaucracy. Many criticisms have been brought about the bureaucratic structures of school and education systems.

Sinden, Hoy and Sweetland (2004) stated that bureaucratic structures could enable or prevent schools to function effectively. Although the bureaucratic structure of schools is generally criticized, research findings have shown contradictory results (Adler, 1999; Adler & Borys, 1996; Hoy & Sweetland, 2000, 2001). The results from bureaucracy like dissatisfaction, alienation, and inhibition of creativity and discouragement of employees are expressed as the negative side of bureaucratic structures. On the other hand, positive opinions indicated that bureaucratic structures direct behaviors, define responsibilities, reduce stress and enable individuals to feel better and more effective (Adler, 1999; Adler & Borys, 1996; Hoy & Sweetland, 2001).

The findings of the study indicate some problems arising from the way bureaucracy is used. These seem to be rigid centralization, the strict rules it causes, the feeling of lack of authority as it goes down to the lower echelons, and the resulting ineffective decision-making problems. At this point, the answer to the question of whether the culprit is the bureaucracy or the functioning of the bureaucracy in Turkey is not clear. Principals state that the bureaucratic processes limit them, leave no room for freedom, and imprison them in some roles and no way to escape. Many researchers stated that the iron hand of the state and the decision-makers who do not have a clue are the causes (Şimşek, 2002; Şahin, 2005; Balıkçı & Aypay, 2018; Alanoğlu & Demirtaş, 2019). These findings contribute to the definition of the current case. However, the problem is what the principals' should do to overcome these issues, as in the rest of the world. This

issue was rarely discussed and usually researchers satisfied with the depiction of the situation in the literature in Turkey.

Şimşek (2002) stated that if we want to train school principals in a serious manner, we had to create the conditions in our schools for what it takes to be an 'administrator'. To him, unless the government and the MoNE do not take measures to change, it would not be possible to talk about a substantive administrator training in Turkey for a long time. Time has proven him right. It is necessary to abandon the rigid centralized structure and develop a more decentralized decision-making in education. This implies the transfer of authority and responsibility to school units to a certain extent, it is likely to be an important step towards overcoming some of the problems in the education system. However, this may not be a panacea for the issues that the principals have been experiencing.

A Weberian school structure is a complementary structure of professionalization and bureaucratization (Hoy & Miskel, 2015, p. 99) and a more useful approach than classifying schools as bureaucratic and non-bureaucratic is to investigate the degree of bureaucratic model appropriate to the important components of the Weberian model (Hoy & Miskel, 2015, p. 99).

On the other hand, in organizations that are sincere, warm, educative, reassuring, caring and interesting, people will work more effectively (Bolman & Deal, 2013; Mintzberg, 2014; Lunenburg & Ornstein, 2013, p. 32; Weick, 1976) other variables that are ignored by the bureaucracy needs reconsidered. Instead of putting all the blame on the bureaucracy itself, it might be a good starting point to try to reconfigure the system without losing its functionality. Sub-units can also be governed by a bureaucratic structure. Thus, giving more authority and responsibility to the sub-units within the education system and schools, turning to a less centralized structure may prevent many of the problems caused by bureaucracy.

Emerging Questions for Principals' Ordeal with Bureaucracy

When we reflect back, we see that the bureaucracy is changing, although not at the desired speed. But this kind of thinking presents a dilemma. How long we have to wait to see the change? Bureaucracy of the new public management approach began to be implemented in Turkey in early 2000s and in the 1980s in the world. This approach though partially reduced or at least differentiated the bureaucracy, it brought additional pressures (Fitzgerald, 2009). The Vision 2023 document of the MoNE also included some signs in reducing those pressures. The professionalization of the principalship, preparing teaching profession law, and the expression of allocating budgets for primary and middle schools may be considered in this context. Technology has always been an important factor. Technology can accelerate information and communication and reduce or alter the bureaucracy to a certain extent.

One of the interesting findings of this study was that principals viewed bureaucracy identically. This is not a new phenomenon. Those perspectives reveal the roles that principals have assigned. Findings indicated that bureaucracy is an instrument of domination, bureaucracy disrupts relations between individuals and institutions, bureaucracy is red-tape, slows down the work, bureaucracy is the routine of the public, and bureaucracy prevents communication. The positions they take in expressing these views were (Peters, 2009); democrat, negotiator, administrator, policy maker and bureaucrat. The bureaucracy is a tool of domination and the principals refer to the role of democrat. Principals, who view bureaucracy as disrupting relations between individuals and institutions -bureaucracy impedes communication, emphasize the negotiation role of principals. Principals, who state that bureaucracy is red-tape, refer to the administrator role of principala. Principals who see bureaucracy as a cumbersome structure, emphasize the policy-making role of the principals. Principals who consider the bureaucracy as the routine of the public refer to the role of bureaucrat. Principals have to assume these roles while performing their duties. The one/ones they perform will be depend on their level of education, their school and environment, their perception of principalship and education, and the training they received in principalship.

Secondly, tight bureaucratic structures may be found in schools as professionally supported structures. In fact, it is a continuum. Hoy and Miskel (2013) and Mintzberg (2014) different levels of bureauacy may be found in schools at different times. It depends on school type, history, culture, level, size and environment.

Thirdly, an important resource a principal should have is his/her knowledge and expertise. Bureaucrats and bureaucratic units acquire this knowledge in education. Technical expertise is required to understand and interpret information. The bureaucrat can trade information with influence. Decision-making, sustainability and stability are the strengths and advantages of a principal against bureaucracy.

As a bureaucrat, the principal uses his power through various tools, strategies and tactics. They are usually related to the use of knowledge and expertise of the principal. The most important of these is planning. Planning involves the systematic application of information to important aspects of life and includes long-term effects. Principal reduces conflict using planning and provides support. Planning skills require technical knowledge and planning contributes to the integration of the social and academic aspects of the school. Budgets also require technical expertise as the monetary expression of the planning. This ensures keeping uncertainty to a certain level and predictability in the school.

Bureaucract role of the principal is always important. Especially efficiency and honesty are the skills a bureaucrat always needs. Manager role is vital for a determined and an autonomous public administration. The quality, efficiency and legitimacy of the service are provided by the manager role. Empowering as-

sistant principals and teachers, implementing policies, making things interesting, motivation, direction, personnel management, and decision-making skills are critical to the managerial role.

Reflections of country education policies on school naturally have political consequences (Aypay, 2015). Making-decisions in school naturally refer to the policy development role of principals as middle-managers. From the middle, principals make many decisions that affect students, teachers and parents, and these decisions constitute the “real” nature of educational policies. This role also expresses as the discretionary role principal in the literature (Crowson & Porter-Gehrie, 1980; Morris, Crowson, Porter-Gehrie, Hurwitz, 1984).

The negotiating role of the principal is naturally one of the important activities of bureaucrats. Principals constantly interacts with teachers, students, staff and parents within the school and with public institutions, NGOs and other market actors outside of the school. The involvement of principals in social networks, building trust, finding resources and maintain relations with other public institution, and NGOs all require negotiation skills. Finally, although the democratic role of the bureaucrat appears to be the opposite of the bureaucrat role, this is not the case. Principal as the public official is in fact the one who creates the conditions for participation in democracy. In this sense, it is necessary to create both a democratic environment in school and an environment for the upbringing of students for a democratic society.

Which of these roles should a principal prefer? The choice of negotiator and policy maker roles may be acceptable to everyone. Because a principal with these skills should know that the right combination of them must be used. Although other roles are not as clear as these two, bureaucrat and democratic roles are always necessary to protect the interests of the public or the public on behalf of children. If uncertainties exist, they provide the principal with a wide range of possibilities to use his/her authority in positive and in negative ways. All of these roles indicate that the principalship is a critical position and has to have serious experience and solid training. All in all, principals should seriously enroll and re-take their coursework on bureaucracy to deal with it effectively.

Particularly in pre-service and in-service principal trainings; an extensive understanding of the nature, functioning and roles of street-level bureaucracy along with the bureaucratic roles need to be included. It is well-known for a long time that MoNE works like a machine bureaucracy because of its large size (Mintzberg, 2014). It is clear that MoNE should delegate some of its powers to provinces and schools. This is a necessity in public organizations such as schools where a compulsory service is provided. Despite the limited findings in this study, the use of technology by the MoNE does not reduce bureaucracy. On the other hand, allocating a budget to schools to meet their needs may lead to a partial reduction in the bureaucratic issues.

Like principals, the MoNE bureaucrats and provincial level administrators should understand the nature of a large public service such as education. They

also need to experience and understand the nature of daily interaction of principals with students, teachers, parents, other personnel, and citizens so that they will be able to see the consequences of their decisions in the field. A rotation system may be developed to realize this goal. Even if it did not function properly, supervision system provided feedback to a certain extent to MoNE. The inability to adapt the supervision system to the current conditions reveals the need to establish a structure for solving these problems before becoming grave.

Blaming is usually attributing a problem if something goes wrong to bureaucracy, others or a unit. According to Bolman and Deal (2013), bureaucracy is the main scapegoat in such cases. In particular, bureaucrats facing citizens daily may divert the blame to their superiors or bureaucracy to maintaining promotion opportunities, rewards and their positions. Blaming is also a psychological need. Social environments and institutional background may play a role in so-called blaming culture (Hood, 2011). For a healthier assessment of this issue, more studies are needed on the blaming loop with respect to principals. There is evidence that mid-level managers are more likely to direct the game of blaming towards subordinates, superiors and sideways. In the current study, the blaming goes to bureaucracy and superiors. Principals may be under pressure due to resource constraints and for various reasons, and therefore they may resort to blaming to alleviate this pressure. Education vision 2023 envisaged the professionalization of principals. This may reduce the bureaucratic blaming cycle since professionalization may loosen up the bureaucratic rigidity. It should be noted that professionalism brings accountability and respect for expertise. Even if the principal is an expert in the existing system, he/she will not get the institutional respect

Quantitative data indicate that principals ultimately follow bureaucratic procedures at the end of the day. They are bound to do so legally. However, while the machine bureaucracy is operating, problems that arise from arbitrary behavior, favoritism, double standard or poor judgement may be attributed to this machine bureaucracy. This is actually enhancing already rigid bureaucracy. Legislative information plays an important role in the principal selection and examinations. These exams and trainings should include not only legislation knowledge (machine bureaucracy), but also street level bureaucracy, bureaucratic policies and unintended consequences of policies. As Lipsky (2010) points out; the routines developed by managers, their responses to uncertainty and the pressures they face become practical public policy.

School principals carry a heavy burden borne by the system on which they have no control, follow up on the orders of MoNE without receiving resources, having received little training for their position, under constant constantly changing system, and face the risk of dismissal. Since they operate under constant risk of being blamed, they develop informal psychological and social defense/deterrence mechanisms. How they manage these risks should be investigated.

Türkçe Sürüm

Giriş

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin bürokrasiyle ilişkilerinde kendilerini nasıl konumlandıklarını belirlemek ve bu konumlandırmalar çerçevesinde kendilerine hangi rolleri uygun gördüklerini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak, önce bürokrasi konusunda literatür incelenecek, sonra okul müdürlerinin görevleriyle ilgili literatür bulguları gözden geçirilecektir. ‘Bürokrasi’, kelime anlamı itibariyle devlet daireleri, devlet işlerinin görüldüğü ofisler anlamına gelen ‘*bureau*’ kelimesi ile hâkimiyet ve iktidar anlamındaki ‘*cratie*’ kelimesinin birleşmesiyle oluşmuş bir terimdir. Bürokrasi terim en genel anlamı itibariyle büroların yani devlet dairelerinin iktidarını, büroların yetkilerini kullandıkları sistemi, devlet dairelerinin hâkimiyetini ve iktidarını ifade etmektedir (Abadan, 1959; Baransel, 1979; Tortop, İşbir ve Aykaç, 2005) .

Bir örgüt kuramı olarak bürokrasi ise, Max Weber tarafından idealleştirilen ve klasik örgüt teorilerinin içerisine yerleştirilen sistematik bir yaklaşımdır. Mısır, Çin ve Roma gibi kadim uygarlıkların yönetsel yapılarında da izleri görülen ve Weber tarafından patrimonyal bürokrasi olarak tanımlanan bir örgütlenme tipinin yanı sıra, modern-rasyonel bürokrasinin gelişmesini hazırlayan koşullar daha çok sanayi devrimiyle birlikte ortaya çıkmış, sadece sanayi işletmelerinde değil, siyasal ve toplumsal diğer alanlarda da bürokratik örgütlenme yapısı görülmeye başlanmıştır. Esas itibariyle hiyerarşi ve kontrole dayalı bir örgütlenme biçimi olan bürokrasi, gittikçe modernleşen ve rasyonelleşen dünyada örgütsel yapıların geçerliliklerini sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları hiyerarşik ve katı bir sistem halini almıştır.

Bilimsel anlamda bürokrasi konusuna ilk eğilen kişi Alman sosyoloğu Max Weber’dir. Weber’in 20. yüzyılın başında yaptığı çalışmalarda bürokrasi konusu üzerinde çalışarak onu bir örgütlenme ve yönetim biçimi olarak ele almıştır. Weber’den sonra, örgütlenme ve yönetim şekli olarak bürokrasiyi ele alanlar artmış; özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında Amerika Birleşik Devletleri’nde bürokrasi üzerindeki çalışmalar yoğunlaşmıştır (Dursun, 1992). Sade vatandaşın kırtasiyecilik anlamında kullandığı bürokrasi, Weber tarafından önceden saptanmış kesin kurallara ve ilişki kalıplarına göre işleyen biçimsel yapı olarak betimlenmiştir. Kamu yönetimi alanında bürokrasiyle ilgili olarak yapılan tüm tartışmalar ilk kez Weber tarafından betimlenen belirli özelliklere sahip ussal örgüt biçimindeki bürokrasi anlayışının eleştirilmesiyle başlamıştır (Gülmez, 1975). Weberyen perspektiften bürokrasi, rasyonel ve nesnel davranış üzerine konumlandırılmış otorite yapısını ifade eder. Bu haliyle bürokrasi, her tür örgütte söz konusu olabilir.

Weber’in örgütsel modelinde bürokrasi kavramı öncelikle otorite kavramıyla ilişkilidir. Otorite kavramı, belli bir kaynaktan çıkan belli özel emirlere belli

bir grup bireyin uyma ihtimali olarak tanımlanmıştır. Burada söz konusu olan şey her şekilde başkaları üzerinde güç kullanmak ya da etkide bulunmak değildir. Bu anlamda otorite, duygusuz bir alışkanlıktan amaç açısından rasyonel olmakla farklılaşan -en saf değerlendirmelere kadar, bir emre çok değişik güdülerle uyulması üzerine kurulmuş olabilir. Yine de, her gerçek otorite ilişkisinin ayırt edici ölçütü en düşük düzeyde bile olsa, belli bir ölçüde gönüllü kabuldür. Yani itaatte bir çıkarın bulunmasıdır (Weber, 2005). Weber (2005, 2012) otoritenin üç ideal (saf) tipi olduğunu öne sürmüştür:

Geleneksel Otorite. Geleneksel otorite çok eski zamanlardan beri süregelen geleneklerin kutsallığına ve bu geleneklere göre gücü kullananların meşruluğuna olan yerleşik inanca dayalı olan otorite türüdür. Bu gibi bir otorite örfi ve her zaman öyle olan ve belli bir kişiye itaati emreden geleneğin kutsallığına dayanabilir. Geleneksel otoritede itaat edenler iktidar sahiplerinin emirlerine, geleneklere olan uygunluk ölçüşünce ve geleneklerin kutsallığına olan inanç sebebiyle uyarlar.

Karizmatik otorite. Karizmatik otorite kişisel otoritenin kaynağı tam tersine olağanüstü olana teslimde, karizmaya yani bir kurtarıcı, peygamber ya da kahraman sıfatıyla böyle bir insanda bulunan Tanrı vergisine inançta olabilir. Bu otorite türü bir bireyin istisna kutsallığına, kahramanlığına, örnek özelliklerine ya da onun tarafından açıklanan veya emredilen normatif kalıpların ya da emrin kutsallığına olan bağlılığa dayalıdır.

Yasal Otorite. Yasal otorite normatif kuralların meşruluğu ve bu kurallara göre egemenlik konumuna getirilenlerin emir verme hakkı olduğu inancına dayalıdır. Bu durumda her emir yetkisi sahibi bu rasyonel normlar sisteminden meşrulaştırılır ve gücü normla uyduğu sürece meşrudur. Bu nedenle itaat kişiye değil normlara gösterilir. Burada esas olan akli ölçülere göre konulmuş yasaların geçerliliğine olan inançtır.

Weber tarafından kavramsallaştırılan bu otorite tipleri ideal tiplerdir; yani olgusal değildirler, toplumsal yaşam içerisinde tam olarak görünmezler ve mutlak anlamda kavranamazlar (Gülmez, 1975). Weber'e (2005, 2011, 2012) göre yasal otoritenin en saf biçimi, bürokratik örgütlenme biçimi aracılığıyla gerçekleştirilen otoritedir ve Weber bürokratik modelini yasal egemenlik tipi üzerine inşa etmiştir. Yasal otorite hukukun ve rasyonelitenin toplumda egemen olması ile ilişkilendirilen otorite türüdür. Meşruiyetini yasalardan ve rasyonel düzenlemelerden alan, itaat edenlerin otorite sahiplerine değil yasalara ve hukuka uydukları ideal tip bürokrasinin değişik yapılarında görevli olanların her türlü davranışlarının yasa ve kurallarla önceden belirlenmiş olduğu, keyfilik ve duygusallığın en aza indirildiği, geleneklerin etkisinin azaldığı ve rasyonel hukuki düzenlemelerin öne geçtiği bu bürokrasi türünün somut şekli çağdaş devletlerdir. İdeal tip bürokrasi yasal otoritenin en özgün biçimini temsil etmektedir (Dursun, 1992). Weber (2011, 2012) yasal otoriteyle ilişkilendirdiği modern bürokrasinin niteliklerine ve işleyiş biçimine ilişkin ortaya koyduğu temel ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

I. Genel olarak kurallar, yani yasalar veya idari yönetmelikler tarafından düzenlenen resmi yetki alanları ilkesi vardır. Bu, şu anlamlara gelir:

1. Bürokratik olarak yönetilen yapının amaçlarının gerçekleşmesi için gerekli düzenli etkinlikler resmi görevler olarak adlandırılır ve belirli bir biçimde dağıtılmıştır.
2. Bu görevlerin yerine getirilmesi için gerekli emirleri verme yetkisi istikrarlı şekilde dağıtılmıştır ve bu yetki memurların emrine verilebilecek kurallar tarafından sıkı biçimde sınırlandırılmıştır.
3. Bu görevlerin düzenli ve sürekli olarak yerine getirilmesi ve ilgili hakların icrası için sistematik tedbirler alınır; sadece genel kurallara uygun niteliklere sahip kişiler istihdam edilir.

Devlet alanında bu üç unsur *bürokratik otoriteyi* oluşturur.

II. Görev hiyerarşisi ve kademeli yetki düzeylerine ilişkin ilkelere göre, küçük görevlilerin yüksek görevlilerce denetlenmesini sağlayan, ne biçimde oluşturulmuş bir ast-üst ilişkisi vardır.

III. Modern bürokrasinin yönetimi, asıl ya da müsvedde biçimlerinde saklanan yazılı belgelere dayanır. Bu nedenle geniş bir küçük görevliler ve yazıcılar kadrosu istihdam edilir.

IV. Daire (kamu) yönetimi, daha doğrusu uzmanlık isteyen tüm çağdaş iş yönetimi, genellikle, çok esaslı bir uzmanlık eğitimini gerektirir.

V. Daire ya da büro tam olarak geliştikten sonra, resmi faaliyet görevlinin tüm çalışma kapasitesini kullanmasını gerektirir.

VI. Daire yönetimi belirli bir istikrarı ve kapsamı olan, öğrenilebilir genel kurallara bağlıdır.

March ve Simon (1959), Weber'in örgütler üzerinde yaptığı incelemelerde dört temel nokta üzerinde odaklandığını ifade etmiştir. Bunlar: (i) 'bürokrasi' olarak adlandırdığı teşekkülün özelliklerini belirlemek, (ii) bürokrasinin gelişmesinin ve bu gelişmenin nedenlerini betimlemek, (iii) eş zamanlı olarak ortaya çıkan diğer toplumsal değişimleri izole etmek, (iv) bürokratik amaçların gerçekleşmesinde bürokratik örgütlerin önemini keşfetmek.

Weber'e (2005) göre yasal otoritenin en saf uygulaması bürokratik yürütme memurlarının çalıştırıldığı durumdur. Burada yalnız örgütün nihai yöneticisi konumunu ele geçirme, seçilme ya da atanma yoluyla elde eder. Ama onun otoritesi de yasal yetki alanlarını kapsar. Weber (2005; 2011), en saf haliyle bürokratik yapı içerisinde üst otoriteye bağlı memurların konumlarını ve niteliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Memuriyet bir meslektir. Bunun için memurun, uzun bir süre için tüm çalışma kapasitesini kullanacağı iyi belirlenmiş bir eğitiminden ve işe alınmak için gerekli, genel kurallara bağlı özel sınavlardan geçmesi ge-

rekir. Memurun konumu, doğası gereği bir görev niteliğindedir. Görev, onu üstlenen kişinin tek ya da en azından asıl işidir.

- Memurlar yöneticilerin kişisel hizmetkârları sayılmazlar. Memur, kurum ya da yönetici karşısında kişisel olarak özgürdür ve otoriteye karşı sadece görevlerinden kaynaklanan gayri şahsi yükümlülükleri vardır.
- Memurun yönetilenlere kıyasla ayrı bir sosyal itibarı vardır. Bu sosyal konum rütbe sırasının emredici kurallarınca garanti edilir ve güvence altına alınır.
- Memur daha yüksek konumdaki bir yetkili tarafından atanır. Adaylar teknik nitelik ölçüsüne göre seçilirler. En rasyonel durumda bu nitelik sınavla test edilir ya da teknik eğitim sahibi olduğunu gösteren bir diploma ile güvenceye alınır veya her iki yola birden başvurulur. Yani memurlar seçimle gelmez, atanırlar.
- Memurun işi normal şartlarda emekli oluncaya kadar devam eder.
- Açıkça tanımlanmış hiyerarşik düzen içinde örgütlenmişlerdir ve çalıştıkları her dairenin yasal olarak açık bir şekilde tanımlanmış bir yetki alanı vardır.
- Özel sektörde çalışan bir işçinin tersine, memurun iş güvencesi vardır.
- Memur, aylık maaşa ve genellikle de emeklilik hakkına sahiptir. Sadece belli durumlarda işverenin işe son verme hakkı varken, özellikle özel işletmelerde, memur işten ayrılmakta daima hürdür. Memurun maaşı yaptığı işe göre değil, onun hiyerarşideki pozisyonuna ve kıdemine göre belirlenir.
- Memur, yürütme araçlarının sahipliğinden tümüyle ayrılmış olarak çalışır ve göreviyle ilgili herhangi bir mülkiyet hakkı iddia edemez.
- Memur bürokratik hiyerarşi içinde bir kariyer sistemine tabidir. Memur, bu kariyer sistemi sayesinde daha küçük, önemsiz ve düşük aylıklı görevlerden daha yükseklerine doğru ilerleyebilir. Burada geçen çalışma süresine ya da başarı ölçüsüne ya da her ikisine göre oluşturulan bir terfi sistemi vardır. Terfi, üstlerin yargısına bağlı olarak gerçekleşir.
- Memurlar görevin yapılışı bakımından katı ve sistematik bir disiplin ve denetime tabidir.

Yukarıda belli bazı temel nitelikleri verilmeye çalışılan rasyonel bürokratik örgüt yapısı Weber tarafından bir ideal tip olarak tanımlanmıştır. Weber'in ideal tip olarak nitelendirdiği bu rasyonel bürokratik örgüt, nesnel gerçekliği olmayan düşüncel bir yapıdır. Hiçbir yerde bulunamayan gerçek dışı bir ütopyadır. Daha net bir ifadeyle, Weber'in niteliklerini belirttiği bürokrasi görgül gerçeğin kendisi değil, bu gerçeği anlamaya ve açıklamaya yani ölçmeye yarayan kavramsal bir bilgi aracıdır (Gülmez, 1975). Abadan'a (1959) göre mevcut örgütler bu ideal tipe yaklaştıkları ölçüde bürokratikler ve Alvin Gouldner'in açıkladığı gibi ide-

al tipler bize formal bir örgütün nasıl bürokratikleştiğini belirlemede yardımcı olabilirler (Hoy ve Miskel, 2015).

Çerçevesi Weber tarafından belirlenen rasyonel bürokratik örgütlenme biçimi, onun temel özelliklerine ilişkin yapılan araştırmalar ve tartışmalar uzun yıllardır devam etmekte ve pek çok farklı bürokratik yapı kavramsallaştırması ortaya atılmaktadır. Hall (1963) bürokrasi konusunda çalışmış olan dokuz önemli araştırmacının çalışmalarını incelediği araştırmasında bürokrasinin özelliklerini veya boyutlarını belirlemiştir. Tablo 1’ de Hall’ un (1963) yaptığı inceleme sonucunda ortaya koyduğu ve bürokrasinin vurgulanan boyutları ya da özelliklerini içeren bazı sınıflandırmalar gösterilmiştir.

Tablo 1

Bürokrasinin Önemli Yazarlarca Listelenen Bazı Özellikleri

Bürokrasinin Boyutları	Weber	Friedrich	Merton	Udy	Heady	Parsons	Berger	Michels	Dimock
Yetki hiyerarşisi	x	x	x	x	x	x	x	x	x
İşbölümü	x	x	x	x	x			x	x
Teknik yetkinlik	x	x	x	x		x	x		
İşle ilgili yöntemsel düzenlemeler	x	x	x		x	x	x		
Görevlilerin pozisyon davranışlarını yöneten kurallar	x	x	x			x	x		x
Sınırlı yetki	x		x		x			x	
Farklılaşmış ödüllendirmeler	x			x					
Kişisel ilişkilerde nesnellik			x						
Özel mülkiyetten ayrılan yönetim	x								
Yazılı iletişime vurgu	x								
Rasyonel disiplin	x								

Kaynak: Hall, R. H. (1963). The concept of bureaucracy: An empirical assessment. *The American Journal of Sociology*, 69(1), 32-40.

Farklı yazarlar tarafından farklı boyutları üzerinde durularak ele alınan ve incelenen bürokrasinin genel olarak üzerinde uzlaşma sağlanan boyutları ise şunlardır (Bolman ve Deal, 2013; Hall, 1963; Hoy ve Miskel, 2015; Mintzberg, 2014; Lunenburg ve Ornstein, 2013):

İş bölümü ve Uzmanlaşma: Bürokrasiyle yönetilen yapılarda tüm görevler son derece uzmanlaşmış işlere bölünerek ve her bir çalışana bu işleri yapabilecek gerekli yetki verilmiştir. Çoğu örgütteki görevler tek bir kişi tarafından yapılamayacak kadar karmaşık olduğundan iş bölümü verimliliği artırır.

Kurallar ve Düzenlemeler: Her bürokrasi amaçlı olarak konulmuş soyut ve tutarlı kural ve düzenlemeler sistemine sahiptir. Kurallar sistemi her bir özgü hak ve görevleri içerir, hiyerarşi içindeki etkinlikleri kontrol etmek için kullanılırlar

ve kişiler değişse bile işlerin sürekliliğini sağlarlar. Kurallar, görev performansının benzer olduğunu garantiye almada yardımcı olurlar.

Yetki Hiyerarşisi: Bürokraside görevler dikey olarak hiyerarşi ilkesine göre düzenlenir ve yetkinin kademeleştirilmesini sağlar. Her bir alt makam daha üstte olanın kontrolü altındadır ve üst yönetimden alt kademelere doğru belirgin bir emir komuta zinciri vardır.

Nesnellik: Bürokratik bir yapının her kademesindeki kişilerin duygularla değil, olgulara dayanarak kararlar vermesi beklenir. Bu anlamda nesnellik eşitliği sağlar ve rasyonelliği güçlendirir. Bürokrasinin çalışma atmosferi kin ve tutkuya, şefkat ve duygusallığa yer vermeyen bir nesnellığe sahiptir. Astlara karşı kişisel olmayan bir tutuma sahip olmanın getirdiği yöneticiler ile astlar arasındaki bu sosyal mesafe karar almada adam kayırmacılık veya önyargılardan ziyade rasyonel düşüncelerin temel alınmasını sağlar.

Kariyer Yönelimi: Bürokratik örgütlerde istihdam teknik niteliklere dayandığı için, çalışanlar kariyer olarak kendi işlerini düşünürler. İstihdam kişilerin niteliklerine göre yapılmalı ve işle ilgili performansa dayalı olarak terfi verilmelidir. Bu durum çalışanın keyfi olarak işten çıkarılmasını engeller ve yüksek bir bağlılık ile sonuçlanır.

Max Weber çok sayıda örgüt üzerinde yaptığı karşılaştırmaların sonucunda bürokrasiyi bir ideal örgütsel yapı biçimi olarak tanımlamış olsa da, günümüzde bürokrasi kavramı daha çok örgütlerde katılık, anlamsız kurallar, gereksiz evrak işleri ve verimsizliğe atıfla kullanılmakta ve hemen hemen her aksaklığın kaynağı olarak bürokrasiye işaret edilmektedir (Karip, 2005). Gündelik dilde bürokrasi kavramını karşılamak için genellikle “katılık, anlamsızlık, formalite, kırtasiyecilik, evrak işleri, verimsizlik, hantallık, bugün git yarın gel” gibi karşılıkların kullanıldığına sıklıkla rastlanmaktadır.

Bürokrasi resmi işten sevgi, nefret ve bütünüyle irrasyonel ve duygusal, yani denetimden kaçan öğelerin ortadan kaldırılmasında ne kadar kusursuz bir şekilde başarılıysa, o kadar mükemmel gelişmektedir (Giddens, 1992). Ancak örgütsel yaşamda çoğu kez bu mükemmel ideal tip tasarımları gerçeklerle örtüşmemektedir. Gerçeklerle ideal tipler arasındaki bu farklılıklardan kaynaklanan nedenlerle Weber’in bürokrasi modeli birçok yönden eleştirilmiştir.

Örneğin, Hoy ve Miskel (2015) bürokrasi modeline yönelik eleştirileri dört başlıkta toplamıştır: (i) Weber, modelin formüle edilmesinde işlevsel olmayan özellikleri dikkate almamasıyla eleştirilmiştir, (ii) ikinci olarak model, informal örgütü göz ardı etmesi yönünden eleştirilmiştir, (iii) üçüncü eleştiri, Weber’in modeldeki bileşenler arasındaki potansiyel içsel çelişkiyle ilgilenmediğine dairdir, (iv) son olarak da feministler, bu modeldeki bileşenleri cinsiyet yönünden önyargılı olarak nitelemiş ve eleştirmişlerdir. Tablo 2’de Weber’in modelinin işlevsel ve işlevsel olmadığı düşünülen yönlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2
Weber Modelinin İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Yönleri

Bürokratik Özellikler	İşlevsel Olmayan Yönler	İşlevsel Yönler
İş bölümü	Monotonluk	Uzmanlık
Nesnellik	Moral eksikliği	Rasyonellik
Yetkinin kademeleştirilmesi	İletişim engelleri	Disiplinli uyum ve koordinasyon
Kurallar ve düzenlemeler	Katılık ve amaç değişmesi	Süreklilik ve bir örneklik
Kariyer yönelimi	Başarı ve kıdem arasındaki çatışma	Teşvik

Kaynak: Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma uygulama* (Çev. Ed. .S Turan). Ankara: Nobel.

Bursalıoğlu'da (2005), bürokrasinin örgütlerinde yol açabileceği bazı olumsuzluklara işaret etmiştir. Bu olumsuzlukları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür: Öncelikle bürokratik yapıların örgüt şemaları gibi biçimsel açıklamalarına fazlaca güvenmek yanıltıcı olabilir. Diğer taraftan, yetkiden ayrı olarak çalışan güç etkeni de örgüt şemasının öngördüğü sınırların dışına çıkabilir. Ayrıca, bürokratik yetki ve görevlerin dayalı olduğu rasyonellik kavramı da eleştiriye açıktır. Örgütlerinde uygulanacak modelin bürokrasinin bileşenleri kadar, insan ilişkilerinin güdüleme, katılma, çatışma gibi boyutlarını da kapsaması gerekir. Bürokratik yapılar üretimle orantısız olarak büyüyerek ağırlaşabilirler, hantallaşabilirler. Bürokrasinin aşırı durumlara önem vermesi, değişkenlik yerine kutuplaşma getirebilir. Örgütlerde rasyonel olmayan informal süreçler de vardır ve bürokrasi bu süreçleri göz ardı etmektedir. Kurallar üzerine çok fazla vurgu yaparak, çatışma gerçeğini gözden kaçırmaktadır. Diğer bir eleştiri ise Weber'in bürokrasiden kaçınılamayacağı görüşüdür.

Günümüzde bürokrasinin olumsuz bir çağrışım yaptığına, neredeyse bürokrasiye atfedilmemiş hiçbir kötülük olmadığına vurgu yapan Lunenburg ve Ornstein (2013), bürokrasiye getirilen eleştirilerin ana temasının bürokratik modele uygun alternatiflere ilişkin olduğunu belirtmişlerdir. Lunenburg ve Ornstein'e (2013) göre bürokratik modelin kendi içinde taşıdığı problemler ise şunlardır:

- Yüksek düzeyde iş bölümü, birçok işin orijinal ve ilginç yanını azaltır ki bu durum sonunda performansın azalmasına, işe devamsızlığa veya iş kaybına neden olabilir.
- Aşırı uzmanlaşma verimliliği düşürebilir. Bürokratik kurallara aşırı bağlılık verimsizlik veya durağanlığa yol açabilir. Kurallar kendi başlarına amaç olabilirler, aşırı derecede formaliteye ve katılığa yol açabilirler.
- Uygulamada yetki hiyerarşinin aşağıya doğru tek yönlü olmasına olan eğilim iletişimi bozabilir. Karara katılmama astların bilgileri üstlerinden saklamalarına ve işleri engellemelerine yol açar.

- Uzmanlık gerektiren işlerde performansın ölçülmesinin zor olması nedeniyle, işte yükselmelerdeki eğilim yeterlik ve liyakatten çok kıdem ve sadakate göre olmaktadır.
- Bürokrasi insanlar üzerinde katı, kontrol odaklı yapılar oluşturur ve onun bu kişisel olmayan doğası en ciddi eksikliklerinden biridir.

Bürokrasinin temel amacı yetersizliği ve disiplinsizliği telafi etmektir ki bu problem eğer doğru insanları doğru yerde tutuyorsanız baştan ve büyük oranda kendiliğinden ortadan kalkar. Çoğu yönetici yukarıdakileri telafi için ve az sayıdaki yanlış insanı yönetmek için bürokrasi oluşturur. Bu orada bulunan doğru insanları uzaklaştırarak yanlış insanların sayısını daha da artırır. Bu durum ise, yetersizlik ve disiplinsizlik sonucu bürokrasi ihtiyacını daha da artırır, yeniden doğru insanları uzaklaştırır. Bu süreç böylece devam eder (Rees, 2018).

Sürekli büyüyen ve karmaşılaşan bürokrasi, artan ve çeşitlenen okulların ihtiyaçları ve zaman açısından sınırlılıklar gibi konular müdürlerin öğretim liderliğini zorlaştırmaktadır. Ayrıca Türkiye’de okul yöneticilerinin yetişme eksikliği sorunu eklendiğinde durum daha da düşündürücü olmaktadır (Gümüşeli, 1996). Az sayıda okul müdürü bürokrasiyi destekleyici olarak kabul etmektedir (Balıkçı ve Aypay, 2018)

Diğer yandan, bürokrasinin etki ve güç savaşı olduğunu unutmamak gerekir. Bu noktada bürokratin da bu etki ve güç savaşında taktik ve silahlara sahip olduğunu unutmamak gerekir. Okul müdürünün en önemli kaynakları olan bilgi ve uzmanlığa sahip olması gerektiği açıktır. Bunun nedeni, bilgiye bürokratlar ve bürokratik birimlerin sahip olmasıdır. Bu bilgiyi anlamak ve yorumlamak için teknik uzmanlık gereklidir. Bürokrat, bilgiyi etkiyle takas edebilir. Karar verme, süreklilik ve kararlılık bürokrasiye karşı, bürokratin elindeki güç veya avantajlar olarak adlandırılabilir. Bürokratlar bazı ideolojileri kendi kararlarını haklı çıkarmak amacıyla kullanırlar (Peters, 2001).

Keser ve Gedikoğlu (2008), okul müdürlerinin kendilerine verilen yetkileri kullanarak sorumluluklarını yerine getirebildikleri düşündüklerini bulmuşlardır. Okul müdürlerinin en yüksek oranda bürokratik işleri, en düşük oranda da okul gelişimiyle ilgili işleri yerine getirdikleri görülmüştür.

Politik kurumların da meşruiyet, resmi güç ve otorite ve bağımsızlık gibi güçleri vardır. Meşruiyet kaynağını anayasa ve yasalardan alır. Formal güç ve otorite kadar önemli bir diğer güç ise, kaynaktır. Bürokratlar para (kaynak) sağlama ve kullanmada özerklik isterken, politik kurumlar bunun nasıl kontrol edilebileceği ve harcanabileceği konusunda hesap verebilirlik aramaktadırlar. Kurumlar mümkün olduğunca fazla özgürlüğe sahip olmak isterler. Kurumlar kaynağa (para) ek olarak, özerklik için de pazarlık ederler (Peters, 2001). Okul müdürlerinin politika yapıcı rolleri, buldukları pozisyonun birbiriyle ilişkili iki yönünün yansımalarıdır. Birincisi görel olarak oldukça yüksek derece takdir yetkisine sahip olmaları ve örgütsel otoriteden oldukça özerk olmalarıdır (Lipsky, 2010).

Akçay ve Başar (2004), okul müdürlerinin kendilerini daha çok okul işletmesi ve çalışanlara yönelik görevlere önem verdiklerini, eğitim programlarına yönelik görevleri ikinci plana atarak ve bunları öğretmenlerin görevi olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan, zamana göre görevlerin önemli görülme derecesine bakıldığında, okula gelir sağlamak amacıyla çevre ile ilişki kurma görevi, tüm görevlerden daha önemli görülmüştür.

Bürokratlar kendi güçlerini çeşitli araçlar, stratejiler ve taktikler yoluyla kullanırlar. Bu taktikler genellikle bürokratların bilgi ve uzmanlığı kullanmasıyla ilgilidir. Bu stratejilerden en önemlisi planlamadır. Planlama, bilginin hayatın önemli alanlarına sistematik olarak uygulanmasını ve uzun dönemli etkiler içerir. Yönetici planlamayı kullanarak çatışmayı azaltır, destek sağlar. Planlama becerileri teknik bilgi gerektirir ve planlama okulun sosyal ve akademik hayatının bütünleştirilmesini sağlar. Bütçeleme, kaynakların dağıtılmasını sağlayan teknik bir uzmanlık gerektirmektedir. Kurullar da bürokrasinin bazı alanlarda kontrol sağlaması için faydalı bir araçtır (Peters, 2001).

Sincar (2013) okul müdürlerinin bürokrasi, sınırlı kaynaklar, yeniliğe direnme, hizmet-içi eğitim eksikliği ve yoksulluk ile karşı karşıya kaldıkların ileri sürmüştür. Yazar ayrıca, bürokrasinin okul müdürlerininin okula teknolojiyi entegre etme çabalarını geciktirdiğini veya engellediğini ileri sürmüştür. Okul müdürleri taleplerini üstlerine yazılı olarak ilettikten sonra, bunları takip etmeleri ve arkasını aramaları gerektiğini ve bu esnada fırsatları kaçırdıklarını belirttiklerini ifade etmiştir. Bu nedenle okul müdürleri planlama yapamadıklarını ve MEB veya il/ilçe müdürlüklerinin de taleplerini zamanında karşılayamadıklarını belirtmişlerdir.

Dünyada 1980'lerden itibaren başlayan yeni kamu yönetimi akımı, kamu hizmetlerinde verimliliğin artırılması ve kamu hizmetinin etkililiğinin artırılmasını hedeflemekteydi. Bunun sonucunda farklı ülkelerde bürokratların rolünde bazı değişiklikler oldu. Türkiye'de de bu anlamda önemli sayılabilecek yönetsel değişimler meydana geldi. Ancak, bürokrasinin temeli olan kestirilebilirlik çok değişmemiştir. Türkiye'de 2005 yılında, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu ile bu yeni kamu yönetimi akımından etkilendi. Bu kanunla, kamu kurumlarına stratejik planlama yapma zorunluluğu getirildi.

Bürokratik reformlar verimlilik ve etkililik konusunda gelişmelere yol açtı. Ancak, bazı yönetsel işlevsizlikler devam etmektedir. Bürokratik reformlar gelişmekte olan ülkeler için çok önemlidir. Bunlar yeni yönetim stillerinin kurum-sallaşmasını sağlar. Ama, bütün reformlar bürokratların belli bir değer ve inanç sistemine sahip olduğunu varsaymaktadır. Verimlilik ve dürüstlük bunların en önemlileri arasındadır. Bunlar olmadan, yönetsel özerkliğin hesap verebilirlik ve kontrolü azaltacağı açıktır. Yeni Weberci model, eski modeldeki kesinlik ve tahminin yerine, belli bir düzeyde belirsizliğe yer vermektedir (Peters, 2009).

Skedsmo ve Huber (2019) bürokratik bir sistemin, beklentileri denetim yoluyla bir "ast" ve "üst" ilişkisine dayalı olarak, hiyerarşik uyarılma yoluyla yönettiğini ileri sürmektedirler. Bu durumda, astın yasal hesap verebilirliğiyle birlikte,

ast (okul müdürü) “ıcracı” olarak yasaları uygularken, üst yasa koyucu veya denetçidir. Profesyonel hesap verebilirlik sistemlerinin temel özelliği, uzmanlığa saygıdır. Çünkü hiyerarşik ilişkiler düzenleme ve uzmanın kim olarak tanımlandığının gücüne bağlı olarak değişebilir.

Bürokrat rolü günümüz kamu yönetimi için hala önem taşımaktadır. Özellikle verimlilik ve dürüstlüğü içeren bürokrat rolü, bir bürokratin her zaman ihtiyaç duyacağı beceri setleri arasındadır. Yönetici rolü, kararlı ve özerk bir kamu yönetimi için gereklidir. Sunulan hizmetin niteliği, verimliliği ve meşruiyeti bu yönetici rolü tarafından sağlanır. Astları güçlendirme ve politikaları uygulama, işi ilginç hale getirme, motivasyon, yön belirleme, personel yönetimi ve karar verme becerileri yönetici rolü için önemlidir. Kamu yöneticisinin üçüncü rolü, politika geliştirmedir (Peters, 2009). Bürokratların kamu politikalarını oluşturma rolü bulunmaktadır. Bu durum, özellikle okul müdürleri gibi hiyerarşide görel olarak alt düzeyde bulunanlar için de geçerlidir. Bu düzeyde okul müdürleri bireyler üzerinde birçok karar vermekte ve bu kararlar kamu politikalarının “gerçek” doğasını belirlemektedir.

Bir ülkenin eğitim politikalarının yansımaları okul düzeyinde görülür (Aypay, 2015). Karar verme okul müdürlüğünün en temel görevlerindedir. Okul müdürü gibi orta-kademe yöneticilerinin de politika geliştirme rolü bulunmaktadır. Bu aşamada, okul müdürleri öğrencileri, öğretmenleri, personeli ve velileri etkileyen bir çok karar verirler. Bu kararlar eğitim politikalarının “gerçek” doğasını oluştururlar. Bu rol okul müdürünün takdir yetkisi kullanmasında da görülür. Literatürde okul müdürleri bürokratik taleplerle mücadele etmek için bir çok yöntem geliştirdikleri bilinmektedir (Crowson & Porter-Gehrie, 1980; Morris, Crowson, Porter-Gehrie, Hurwitz, 1984).

Lipsky'nin (2010) belirttiği gibi okul müdürleri, insanların eğitim hizmetlerinden yaşamlarını ve fırsatlarını yapılandırırken faydalanmalarını sağlar veya bu fırsatların kullanılmasını sınırlandırır. Devletin etki ve kontrolünün bir uzantısı olarak, bireylerin faaliyetlerini gerçekleştirebilecekleri sosyal ve politik ortam sağlarlar. Bu, bir cadde-düzeyi bürokrat için önemli ölçüde takdir yetkisi kullanma anlamına gelmektedir. Kısaca, onlar vatandaşlığın temel haklarından yararlanmanın anahtarlarını ellerinde tutmaktadırlar. Ayrıca, eğitim hizmetinden yararlanan vatandaş ve velilerin eğitimin etkililiğini ve verimliliğini sürekli sorgulaması, müdürlerin (ve öğretmenlerin) daima eleştiri altında çalışmalarına yol açmaktadır.

Dördüncü olarak, bürokratin müzakereci rolü doğal olarak bürokratların önemli etkinliklerinden biri olmaktadır. Hem sosyal aktörlerle hem de piyasa aktörleriyle etkileşimleri bu sonucu ortaya çıkarmaktadır (Peters, 2009). Okul müdürlerinin sosyal ağlara dahil olması, güven oluşturmaya, diğer kamu kurumlarıyla, STK'larla ilişkileri ve bütçeleri olmadan kaynak sağlamaya çalışmaları müzakere becerisinin gerekliliğini göstermektedir. Son olarak, bürokratin demokrat rolü bürokrat rolünün tersi gibi görünse de kamu görevlisi aslında demokrasiye katılımı sağlayan koşulları oluşturan kişidir.

Kendisinden birçok farklı beklentiler olan bir okul müdürü, bu rollerden hangisini/hangilerini seçer? Peters (2009) bunlardan müzakereci ve politika yapıcı rolleri gibi bazılarının aşikâr olduğunu ve aslında becerili bir kamu görevlisinin bunları görevin gerektirdiği doğru bileşimi kullanabileceğini belirtir. Diğer roller yukarıda verilenler kadar açık olmasa da bürokrat ve demokrat rollerinin kamu çıkarını korumada zaman zaman gerekli olduğunu belirtir. Bu durumlarda belirsizliğin sağladığı serbestlik derecesi olumlu ve olumsuz kullanımı önemli bir işlev görür. Modern bürokrasiler, genellikle adalet ve eşitlik standartlarını retorik olarak vurgulayarak meşruiyet sağlarlar.

Styron ve Styron (2011) okul müdürlerin en çok karşılaştıkları durumları hesap verebilirlik (% 44), kaynak sağlama (% 20), disiplin (% 12), personel (% 8), zaman (% 6), dış destek (% 2) ve aile (% 2) olarak belirtmişlerdir. Türkiye’de ise, Şahin (2007) okul müdürlerinin zamanlarının % 70’inden fazlasını eğitim-öğretim dışındaki işlere ayırdıklarını bulmuştur.

Aypay (2015) okul müdürü, öğretmen ve maarif müfettişlerinden oluşan bir gruba eğitim politikalarının kendilerini nasıl etkilediği sorusunu yöneltmiştir. Bu çalışma bulgularına göre, eğitim politikalarında kamusal kadercilik, belgeden öte olma niteliği, politik olması, ani ve adaletli olmayan biçimlerde değişmesi, öznesinin insan olmaması, uygulamaların hiyerarşik olması, çok boyutlu olması, istenmeyen sonuçlara yol açması, uygulanmasının doğrudan olmaması ve politikaların bir bağlam için de var olması bulunmuştur. Bu bulgular Peters (2009)’un bulgularıyla farklı bir kültürde de olsa benzeşmektedir.

Bu çalışmada, kamu kurumu olma özellikleri bakımından yasal yükümlülükleri bulunana ve dolayısıyla Türkiye’nin bürokratik yönetim yapısından kendi payına düşeni fazlasıyla alan okulların yöneticileri olarak okul müdürlerinin, bu bürokratik işleyişte kendilerini nasıl konumlandıklarını ve bürokrasinin eğitim sistemi içerisinde işleyişine ilişkin temel bazı düşüncelerine odaklanılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı karma desen olarak kurgulanmıştır. Araştırma, nicel verilerin önce nitel verilerin sonra toplandığı sıralı karma desen türünde bir araştırmadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise fenomenolojik yaklaşım, nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır.

Christensen, Burke ve Turner’a (2015) göre tarama araştırmaları, bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilen bir yöntemdir. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve araştırmacı geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle be-

timlemeyi amaçlar. Tarama modeli araştırılan problemin var olan durumunu ortaya koymaya yarar ve çok sayıda elemandan oluşan bir evrenin bir özelliğini betimlemek amacıyla yapılır. Tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok, örneklemedeki bireylere göre nasıl dağıldığıyla ilgilenirler.

Nitel aşamada ise, araştırmanın amacı doğrultusunda fenomenolojik araştırma deseninden yararlanılmıştır. Bireylerin deneyimlerinin anlamlarını ortaya koymayı amaçlayan fenomenolojik çalışmalarda araştırmacılar, deneyimlerin temel ve değişmeyen yapısını veya altında yatan esas anlamını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Nesnelere gerçekliği de, sadece bireyin deneyiminin anlamı dahilinde algılanmaktadır (Creswell, 2007). Nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenoloji kısaca 'deneyimler üzerinden ortaya çıkan anlamlar'dır. Bu kapsamda, müdürlerin bürokrasiyle kurdukları etkileşimi nasıl anlamlandırdıkları, merkezi sorunsal olarak belirlenmiştir. Veriler, okul müdürlerinin bürokrasi ile ilişkileri ve deneyimleri bağlamında değerlendirilmiştir.

Katılımcılar

Nitel veriler için TÜİK bölge sınıflamasına göre 2. düzey (26 alt bölge) kullanılmıştır. Bu alt bölgelerden her birisinden en az bir il olmak üzere, seçilen illerde görev yapan okul müdürlerinden kota örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu çalışmanın nitel kısmına katılan okul müdürleri Adana, Aksaray, Bartın, Burdur, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, Maraş, Muğla, Tekirdağ ve Van illerinde görev yapmaktadırlar. Nicel kısımda 445 okul müdürünün verisi bulunurken nitel kısımda 19 okul müdürünün görüşleri bulunmaktadır. Nitel veriler ise amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik yoluyla seçilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Okul Müdürleri Bilgileri

	İl-Okul	Eğitim	Yaş	Cinsiyet	Deneyim	Müdürlük Deneyimi
1	Adana-1 Ortaokul	Sınıf Öğretmeni Yüksek Lisans	38	E	13	5
2	Adana-5 İlkokul	Lisans- Sınıf Öğretmeni	35	E	15	8
3	Aksaray-3 Ortaokul	Lisans- Sosyal Bilgiler	53	E	33	20
4	Burdur-4 Lise	Lisans- İngilizce Öğrt.	38	E	17	5
5	Bartın-1 Lise	TDE Yüksek Lisans	46	E	22	10
6	Bartın-2 İlkokul	Lisans Sınıf Öğretmeni	42	E	18	13

7	Bartın-3	Lisans	46	E	6	20
	İlkokul	Sosyal Bilgiler				
8	Burdur-2	Lisans	45	E	19	4
	İlkokul	Sınıf Öğretmeni				
9	Erzurum-4	Lisans	47	E	11	7
	İlkokul	İlahiyat				
10	Gaziantep-1	Lisans	60	E	25	13
	Lise	Beden Eğitimi				
11	Gaziantep-4	Ön Lisans-	61	E	35	11
	Ortaokul	Tamamlama				
12	İstanbul-3	Yüksek Lisans	38	E	15	6
	İlkokul	Sınıf Öğretmeni				
13	İstanbul-4	Lisans	50	K	27	10
	Lise	Edebiyat				
14	İstanbul-5	Lisans	59	E	35	20
	Ortaokul	İlahiyat				
15	İstanbul-7	Lisans	55	E	28	15
	Lise	İlahiyat				
16	Maraş-3	Lisans	40	E	17	8 ay
	Ortaokul	İlahiyat				
17	Muğla-1	Lisans	56	E	27	10
	İlkokul	Sınıf Öğretmeni				
18	Tekirdağ-4	Lisans	58	E	35	12
	İlkokul	Sınıf Öğretmeni				
19	Van-2	Lisans	39	E	17	12
	Ortaokul	Sosyoloji				

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, Lortie (2009)'da kullanılan anketten de yararlanılarak araştırmacılar tarafından oluşturulan Okul Müdürü Anketi kullanılmıştır. Asıl uygulama öncesi bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formuyla, nitel veriler ise oluşturulan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler proje ekibinin kontrolünde, 25 kişilik bir ekip tarafından toplanmıştır. Sorular daha küçük bir ekip tarafından hazırlanmış, tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Görüşmeler 20-55 dakika arası sürmüştür.

Araştırmanın nitel verileri görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, benzer konularda farklı insanlardan aynı konuda bilgilerin alınması amacıyla kullanılan, araştırma problemi ile ilgili tüm boyut ve soruları kapsayan, gö-

rüşme formu oluşturulması, pilot denenmesi, görüşmelerin belirlenmesi, hazırlık ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi aşamalarını içeren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, deneyimli yüksek lisans ve doktora öğrencileri ve öğretim üyelerinden oluşan 25 kişilik bir ekip yardımıyla toplanmıştır. Proje ekibi süreci kontrol etmiş ve telefonla koordinasyon sağlanmıştır. Görüşmeler okullarda, önceden randevu alınarak, yüz yüze yapılmış ve okul müdürlerinin uygun buldukları zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yazılı-sözlü izin alınarak, ses kayıt cihazıyla kaydedilerek ve yazılı bir metne dönüştürülmüştür.

Okul müdürlerinin bürokrasiyle ilişkilerini ortaya koymaya yönelik olan bu araştırmada veri toplama amacıyla, Lortie (2009) tarafından kullanılan ilk araştırma kurgusu göz önüne alınarak yapılmıştır. Görüşme soruları temel alınarak Türk kültürüne uygun bir hale dönüştürülmesiyle elde edilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında, öncelikle bir grup tarafından bütün soruların çevirileri yapılmış olup, bu sorulara eklemeler-çıkarmalar yapılmıştır. Nihai olarak ise, bütün araştırmacıların katılımıyla geriye kalan sorular üzerinden tartışma yapılmış; araştırmanın bütçesi ile olanakları çerçevesinde, araştırmanın amacına en çok hizmet edecek olan sorular belirlenmiştir. Bazı soruların ise, nicel kısımda sorulmasına karar verilmiştir. Görüşme formu demografik özellikler ile araştırmanın alt problemlerini içeren açık uçlu sorular yer almıştır. Toplam 47 açık uçlu maddeden oluşan taslak görüşme formuna ilişkin uzman görüşleri alındıktan sonra, görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığını test etmek için 3 okul müdürüyle görüşme yapılarak, bu görüşmeler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu 22 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin analizi

Bu çalışmada görüşmeler yoluyla toplanan ve yazılı bir metne dönüştürülen veriler, fenomenolojik yöntem kullanılarak çözümlenmiştir. Fenomenolojide belli bir deneyimin anlamı, yapısı ve özü nedir? sorusuna cevap aranır. Araştırmacı, her bir katılımcının hayatına onun öznel deneyimleri yoluyla ulaşmaya çalışır. Bunun için belirgin/önemli anlam ifadeleri ifadeler çıkarılır. Bu ifadeler daha sonra, küme ya da konular halinde bir araya getirilerek düzenlenmiştir (Christensen ve ark, 2015).

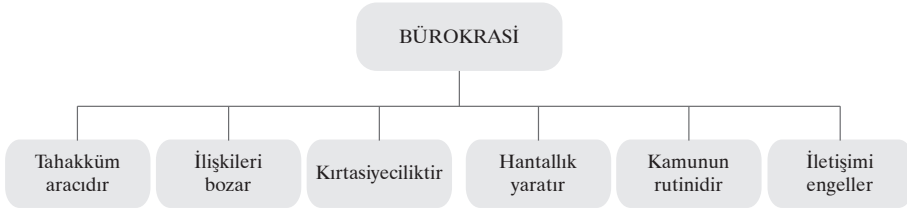
Verilerinin çözümlenmesi beş aşamada tamamlanmıştır: veriler kodlanmış, temalar oluşturulmuş, kod ve temalar gözden geçirilmiş, geçerlik ve güvenilirlikler yapılmış ve son olarak yorumlanmıştır. İlk önce veriler, sözcükler halinde taşındıkları anlamlara göre kodlanmıştır. Daha sonra, birbirleriyle ilişkili olan kodlar ve aynı amaca yönelik olanlar gruplanarak temalar oluşturulmuştur. Kodlama ve tema oluşturma tamamlandıktan sonra, veriler yeniden düzenlenmiştir. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği için, öncelikle veriler en az üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Fikir birliği olmayan

konularda, tüm ekip olarak bir araya gelerek ortak bir noktaya ulaşılmıştır. Veriler farklı veri çeşitlemesi (nitel ve nicel) ve literatür ile desteklenmiş, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla yansıtılmıştır. Son aşamada, toplanan verilere anlamlandırılarak neden-sonuç ilişkileri kurulmuş ve bulgular arasındaki ilişkiler açıklanarak elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Bu araştırmada nicel veriler ise SPSS veri analizi programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Nicel verilerin ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans kullanılarak betimsel analizi yapılmıştır. Nitel veriler ise fenomenolojik yaklaşım ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda, veriler ilk etapta deneyim öbeklerine ayrılmış, ikinci aşamada merkezi temalar belirlenmiş, üçüncü aşamada açıklayıcı yapılar oluşturularak analiz edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik için öncelikle farklı veri kaynaklarından veri toplanmıştır. Farklı araştırmacılar (en az üç) tarafından kod ve temaların üzerinden geçerek, düzenlenmiştir. Nihai olarak, araştırmacılar grup halinde kod ve temaların yorumlanmasına son şeklini vermişlerdir. Ayrıca, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Weber her ne kadar bürokrasiyi ideal bir tip olarak niteleyerek onun örgütlerin rasyonelleşmesi ve verimliliği için önemini ortaya koysa da, bürokrasiye ya da onun örgütlerdeki farklı görünüş biçimlerine yönelik olarak ana hatları yukarıda ele alınan eleştiriler bulunmaktadır. Okullarında diğer pek çok örgüt gibi bürokratik özellikler gösterdiği sıklıkla dile getirilen bir düşüncedir. Bu çalışmada da gerek ideal bürokrasinin farklı ülkeler, farklı toplumlar, farklı örgütler düzeyinde işleyişinde meydana gelen farklılıklar gerekse bürokrasinin bizzat kendi yapısına ilişkin problemlerden kaynaklanan olumsuzluklar sıklıkla dile getirilmiştir. Çalışmada okul müdürlerinin yönetim sürecinde içinde buldukları bürokratik süreçlere ve bu süreçlerin okul hayatına etkileri konusundaki düşünceleri ele alınmaktadır. Bu görüşlere göre okul müdürleri bürokrasinin genellikle de olumsuz durumlarına işaret etmektedir. Bu görüşler şu şekilde sınıflandırılabilir (şekil 1): (i) bürokrasi bir tahakküm aracıdır, (ii) bürokrasi kişiler ve kurumlar arası ilişkileri bozar, (iii) bürokrasi kırtasiyeciliktir, (iv) bürokrasi işleyişi yavaşlatır, (v) bürokrasi kamunun rutindir ve (vi) bürokrasi iletişimi engeller.



Şekil 1. Okul müdürlerinin bürokratik süreçlere ilişkin algıları

Bürokrasi Tahakküm Aracıdır

Çalışmaya katılan okul müdürlerine göre, bürokrasi çoğu zaman farklı sebeplerle de olsa bir tahakküm aracına dönüşebilmektedir. Kamu yönetimi ve dolayısıyla eğitim sistemimizin sahip olduğu bürokratik nitelikler nedeniyle, okul yönetimlerinde ortaya çıkan temel problemlerin kaynakları okul müdürlerinin çoğu konuda kendi başlarına karar verememelerinin önündeki engeller olarak görünmektedir. Bürokratik süreçlerin gerçek hayatta işletilmesinden kaynaklandığı ileri sürülen olumsuzluklar ve yukarıda bazı açılardan bunlara ilişkin ele alınan eleştiriler, katılımcılardan elde edilen bulgular bürokratik kurallara aşırı bağımlılığın araç-amaç rollerinde karışıklığa neden olduğu ve böyle durumlarda da kurallara katı bir şekilde bağlılığın bürokratik tahakküme dönüşebildiğini göstermektedir. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin bu konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

...Yani müfettiş gelir hemen evraklar nerde falan diye sorar, eğer hatalar varsa onların cezası vardır... (Brtn-3)

Şimdi ben ilk önce vatandaşa bize geliyor, biz o sıkıntı ile ilgili açıklamalar yapıyoruz. Sonra bizim söylediklerimiz vatandaşın hoşuna gitmiyor. Sonra Milli Eğitim'e gidip bizi şikâyet ediyor. Bakın bu gerçekten çok önemli, okul-la ilgili herhangi bir işlem ile ilgili bizi arıyorlar bu hoş değil... (Brtn-1)

Çocuğa höyt demek yasak zaten. Kapının kolunu kırarken yakaladığım, çocuğun velisini çağırdım. Benim çocuğum yapmaz der, çeker gider. Çünkü 147 ye alo derse gittim ben. Hiç kimse sorgulamaz ya bu veli gıcıklığına mı yapıyor demez. (Aksry-3)

Mesela bahçe duvarlarını yaptırdık bir şekilde. Niye bizden onay almadan yaptırdınız diye tenkit edildik Milli Eğitim tarafından. (Erzrm-4)

Evet, geçen ay teftiş oldu. Öğretmenlerin getirmesi gereken evrakları bana sordular ve inceledim dedim. Bir sıkıntı yok. Sonra dedi; biz inceleyelim öğretmenlerin evraklarını. Tamam dedim müfettiş beyler buyurun. Sonra öğretmenlerimizi biraz daha sıkıştırmışlar. Ben gittim müdahil oldum olaya. Müfettiş bey dedim, okul müdürü olarak okuldan ben sorumluyum. Soracağınız şeyleri bana sorun dedim. Bize hiç gerekmeyen evrakları sordular. 50 yıl önceden kalma. Sistemden kalkmış olan kâğıtlar, evraklar var; onları da sordular. Bazı evraklar, elektronik sistemde kayıtlı, onları sordular. Bizde tamam çıktısını alalım dedik, çıktısını aldık verdik. Sonra tamam dediler. Dedik yani aslında hepsi elektronik, siz şu an kâğıt israfı yapıyorsunuz. (Adn-5)

Okul müdürlerinin ifadeleri incelendiğinde, sorunların genellikle yaşanan problemlerde problemi doğuran süreçlerin, insan ve ihtiyaçlarının göz ardı edilerek sadece kurallara odaklanması neticesinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu noktada kural ve prosedürlerin amaç haline gelmesi durumu ortaya çıkmaktadır.

Bürokrasi İlişkileri Bozar

Bürokratik örgüt yapılarına yöneltilen güçlü eleştirilerden biri örgütlerdeki informal yapıları göz ardı etmesidir. Aşırı uzmanlaşma, kurallar ve verimlilik kavramlarının fazlaca vurgulanması, araştırma bulgularıyla varlığı ortaya konan örgütlerdeki informal yapı ve ilişkilerin önemsenmemesine neden olabilmektedir. Bu durum da gerek kurum içinde gerekse kurumların toplumsal çevre ile olan ilişkilerinde bazı problemlerin yaşanabilmektedir. Okul müdürlerinin ifadeleri de, yine bürokratik süreçlerden kaynaklanan bu türlü problemlere işaret etmektedir. Okul sistemlerinin yapısına çok fazla uymayan bürokratik kurallar ve müdürlere verilen yetkilerin sorumluluklarına göre göreceli azlığı, okul yönetimlerinin inisiyatif kullanmalarına engel olabilmekte ve bu durum da özellikle öğretmenlerle olan ilişkilere zarar verebilmektedir. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin bu konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

...Ben öğretmenken daha değerli olduğumu hissediyordum. Çünkü dönütleri çok geliyordu, öğrencilerden geliyordu. Çünkü verdiğini alıyorsun ve askerliğini yapıyor, evleniyor. Düğününe gidiyorsun. İç içe oluyorsun onunla beraber ve yeni bir sayfa yazıyorsun. Müdürlükte herkesi memnun etmek zor oluyor. Yönetmeliklere göre hareket ediyorsun. Ama müdürlüğün sonucunda tamam bu müdürlük yaptı. Bana sorsalardı imkânım... Ben öğretmenliği tercih ederim. Ama müdürlükte ayrı. Bunu da birileri yapmalı. Şu koltuk belki güzel gibi görünür ama sıkıntılara katlanacak birilerinin de buraya, dert edinecek birileri oturması gerektiğini düşünüyorum. (Brdr-4)

Kurumda ilişkilerin nasıl bozulabileceğine bir örnek veren başka bir okul yöneticisi, ilçe MEM ile olan iletişimini şu şekilde özetleyerek bürokrasiye bakış açısını ifade etmiştir:

...Bir teşekkür belgesi istedim İlçe Milli Eğitimden. Dedim ki; şunlara okula yaptığından dolayı bir teşekkür belgesi verelim. Ki bu insanların belgeye ihtiyacı yok. O belgeden ne olur yani? A4 kâğıdı yani. Bunlar devlet memuru değil ki derece alsın, kademe alsın bilmem ne. İlçe müdürü bana şöyle dedi; hocam dedi asli görevinizi yapmışsınız dedi. Bunlar için dedi, inan bak. Eğer hani bu cümlelerin üstüne çalışabiliyorsak, çok büyük şeyler. Asli görevinizi yapmışsınız bunları yapmayanları zaten dedi görevden aldık dedi (İstnbl-4).

Bürokrasinin ilişkileri bozma durumuna ek olarak katılımcılar, bürokrasinin kırtasiyecilik olduğu ve evrak işleri ile ilişkilendirildiği kanısındadırlar.

Bürokrasi Kırtasiyeciliktir

Bürokrasinin kırtasiyecilikle ve sadece evrak işleri ile ilişkilendirilmesi gündelik yaşamda sıklıkla karşılaşılan bir durumdur ve bürokrasinin bazı örgütlerdeki görüntüsü gerçekten de böyle bir hal arz etmektedir. Okullarda sistem içerisinde bu durumdan payına düşeni almaktadır. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin bürokrasinin kırtasiyeciliğe dönüşmesine ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

...Okulun halini görüyorsunuz. Bir kat bir şeyler yaptık ama hala döküntü okul. Yani bu zihniyet, eski zihniyet maalesef, genel anlamda konuşuyorum burası için konuşmuyorum. Az önce dedim ya kâğıt işlerimiz yürüsin, her şey kâğıt üstünde mükemmel olsun; ama hiç bir şekilde bir çivi çakılmasın, eğitim öğretimin kalitesi geliştirilmesin, aman kâğıtta düzgün olsun (Adn-1).

...Bir okuldaki iş yükü, ilgilenilen konu başlığı gerçekten çok çeşitli. Yani normal şartlarda mevzuatın gerektirdiği her şeyi yapalım deseniz, bir müdür olarak eğitim öğretimle hiç ilgilenmeden sadece evrak arşivleme ve yazı cevaplama işiyle uğraşmanız gerekiyor (İstnbl-7).

Her şey çocuğun elinde, velinin elinde olmuş artık. Bizim burada sadece adımız var. O zaman biz burada evrak memuru muyuz? Bakın hiçbir yetkiniz yok, sorumluluğunuz var yetkiniz yok. O zaman ben evrak memuruyum. Ben memura diyorum şunu kaydet, şuna cevap yaz. Oda bana diyor şunu kaydet, şuna cevap yaz, oda ona diyor şunu kaydet şuna cevap yaz... (Aksry-3).

Birisi tarafından elbette ki denetlenmesi lazım, okul müdürü biraz serbest olsun şu evrak bu evrak ile ilgilenmesin, hem akademik hem de evrak ile ilgilensin yani diğer işler ile uğraşmasın, bizi denetleyeceklerse eğitim ile denetlesinler bize geldiklerinde en çok muhasebe ve evrak ile denetliyorlar onu da hiç sevmiyoruz (Gzntp-4).

Okul müdürlerinin ifadeleri, okullarda yaşanan sürecin büyük bir bölümünün evrak işlerine ve bunlara ilişkin gerekliliklerin tamamlanmasına ayrıldığını göstermektedir. Her şeyin daha önceden belirlenmiş ve gerekliliği çoğu zaman tartışma konusu bile yapılmayan prosedürlere, çoğunlukla da sadece evrak üzerinde uygun olması gerektiği kuralı, okul yöneticilerinin zamanlarının büyük bir bölümünü almakta ve eğitimsel süreçlere yeterince odaklanılmasının önüne geçmektedir. Yapılan işlerin ve yaşanan süreçlerin toplumsal, eğitimsel gerçekliklerle olan ilişkisinin yönü ve büyüklüğünden daha çok, sadece kurallara uygun olup olmamasına önem verilmektedir. Bu durum da okul müdürlerini zamanlarının büyük bölümünü gelen yazılara cevap veren, pasif yani kırtasiyecilikle uğraşan kişiler pozisyonuna sokmaktadır. Okul müdürleri kırtasiyecinin doğal olarak işleri yavaşlattığı ve atalet yarattığı kanısındadırlar.

Bürokrasi Hantallık Yaratır

Bürokrasiye yöneltilen eleştirilerden bir diğeri de hantallıktır. Bürokrasinin işleri yavaşlattığı ve hantal bir örgüt yapısına neden olduğu sürekli ifade edilen bir durumdur. Aslında bürokrasiye yöneltilen bu hantallık eleştirisi esasen çoğunlukla bürokrasinin kendi boyutlarından ve boyutların iç çelişkilerinden kaynaklanmaktadır. Katı kurallar, özellikle ülkemizdeki merkezden yönetimin katılığı ve buna bağlı merkezi karar verme süreçleri ve bürokratik süreçlerin çoğu zaman kırtasiyecilik haline dönüşmesi hantallığa ve dolayısıyla da verimliliğin düşmesine yol açabilmektedir. Bürokrasi insanlar üzerinde katı, kontrol odaklı

yapılar oluşturması, bireysel olmayan doğası aşırı uzmanlaşma verimliliği düşürmektedir. Bürokratik kurallara bu aşırı bağımlılık da verimsizliğe ve hantallığa yol açmaktadır. Görüşme yapılan okul müdürlerinin bürokrasinin hantallığa sebep olmasına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir

...Bizler bir görüş istediğimiz zaman çok zaman geçiyor ve cevap da geldiğinde iş işten geçmiş olabiliyor; yani bürokrasi çok hantal bir şekilde ilerliyor (Vn-2).

Milli Eğitimle ilişkilerimiz iyidir, onlar kanun dışında bizden bir şey istemezler. Okulda mesela bir tamirat yapılacak tabi buradaki ödenekler zamanında gelmiyor. Mesela 9 aydır bir çalışmamız için para bekliyoruz. Çarkın dönüşü çok ağır, iş birliği biraz zayıf (Mgl-1).

Biz parasız, pulsuz okulun tüm ihtiyaçlarını, o çocukların tüm ihtiyaçlarını eksiksiz, yani bu özveriyle hallettik. E şimdi dönüp baktık, gençlerle çalışmanın tadı bambaşka. Ama şimdi ki bulunduğumuz yerde maalesef o eski hantal bürokrasi, hantal zihniyet işleri çok yavaşlatıyor (Adn-1).

...Çözemediğimiz bazı şeylerde var. Yani müdürün... İhaleler yapılıyor yani ihalelerin sonucunda çok güzel böyle bir sonuç çıktığı kanaatinde değilim ben. İhalesizde yapılırsa eskiden işte okullara veriliyormuş, okul idaresine bir komisyon. Aile birlikleri var. Bu okulu en iyi bilecek olan okul aile birliği, okul müdürü. İşler yukarıdan yapıldığında 1 sene sonra yapılıyor mesela bazı aksaklıklar oluyor. Bir seneye kadar da o okul idaresi onu başka yere yapıyor. Sonra bir sene sonra geleninde hiçbir anlamı olmuyor (Brdr-2).

...Mesela biz her işimizde işte bürokrasiye takılıyoruz. Her basamağı uyguluyoruz. Önce okul müdürü, sonra işte İlçe Eğitim Müdürü. Bürokratik işlemler çok zamanımızı alıyor (İstnbl-5).

Bizim çok projemiz var, dünya kadar projemiz var; ama bizim en büyük problemimiz maddiyat. Devletin özel idare kanalıyla bize ayırdığı para bize ulaşmıyor ve bütün ihtiyaçlarımızı kendi kendimize karşılıyoruz. Bugün özel idareden geldiler bir 50.000 TL paramız var bu parayla okulun projelerini gerçekleştirmek için. Lakin bu mümkün olmuyor. Kaldı ki bu para bizim elimiz de bile değil. Bizim elimizde olsa dışardan tutacağım insanlarla belki bir yol kat edebilirim. Ama mümkün değil, özel idareye bağlı olduğumuz için kalemimizi bile biz kendimiz alıyoruz (Brtn-2).

Okul müdürleri hiyerarşinin izlenmesi, verimsizlik, zaman kaybı kaynaklar sağlansa bile bunların kullanılmadığını ifade etmektedirler.

Bürokrasi Kamunun Rutinidir

Bürokrasinin pek çok olumsuz yönüne vurgu yapılabilirken, ideal tipin gündelik örgütsel yaşama olan yansımalarında her zaman olmasa da olumlu özelliklerde görülebilmektedir. Weber'in ifade ettiği şekliyle de, kurumlarda uygulanan bürokrasinin ideal tipe benzediği ölçüde etkililiğinden söz etmek mümkündür.

Aşağıda yer alan okul müdürlerine ait ifadeler de de bürokrasinin bu yönüne vurgu yapılarak onun kamunun işleyiş süreçlerin bir rutini olduğu ifade edilmiştir.

...Yönetmeliklerde anlaşılmayan konular olabilir. Biz bunları Milli Eğitim Müdürlüklerine yazarız, onlar da Bakanlıklara gönderirler. Çözüm oradan gelir. Diğer işlerde zaten belli yönetmelikler çerçevesinde yapılır ve bir sıkıntı olmaz (Gzntp-1).

Tabi bunlar hiyerarşik düzen içerisinde üstten alta doğru geliyor, alttan üste doğru da gidiyoruz ve uyumlu bir şekilde çalışıyoruz (Gzntp-4).

Ben şahsım adına rahat bir çalışma ortamında çalışıyorum. Bize şu şöyle olacak bu böyle olacak, sıkıntı yaşamıyoruz. Bir şekilde getirdiğimiz zaman az çok dikkate alırlar. İlçe milli eğitim müdürlerimiz ilgilenmeye de çalışırlar. Fakat genellikle, biliyorsunuz, bakanlık, il, ilçe. Üstten emirler geliyor. Biz o emirleri uyguluyoruz (İstnbl-3).

Devlet kurumlarında hiyerarşik yapı esastır, bizim bağlı bulunduğumuz kurum İl ve İlçe mili eğitim kurumlarıdır. Onlar da Bakanlıklar ile bağlantılı olarak çalışıyorlar, biz tabi derdimizi anlatmakta sıkıntı yaşamıyoruz, bazı sıkıntılarımız olduğunda İlçeye iletiyoruz, onların da çözemeyeceği sorunlar olduğunda bunu Bakanlıkla hallediyorlar (Mrş-3).

Bizler devlet kurumuyuz, amirlerimiz var ve onların direktifleri doğrultusunda işlerimizi yapıyoruz. Bizler de bu talimatların gereği olarak bir geri dönüş olarak cevap veriyoruz, aksi bir davranış olarak istemedikleri bir şeyi yapmıyoruz açıkçası. Bakanlık ile olan ilişkilerimiz aslında Milli Eğitimin bizlere vermiş olduğu işlerdir (Tkrdğ-4).

Okul müdürlerine göre eğitimsel süreçlerin bürokratik yapısı içerisinde bazı sorunlara çözüm üretmenin en temel ve bazı durumlarda tek yolu üst makamlara başvurmaktır. Genellikle üst makamlardan gelen emirlere uyulan yerler olarak okullarda sorunlar İlçe, il ve bakanlık kanalıyla çözülebilmekte, bakanlığın vermiş olduğu direktiflerle okuldaki süreçlerin yürütülmektedir. Bu durum ise olması gereken durumun fiili süreçlere yansımından başka bir şey değildir.

Bürokrasi İletişimi Engeller

Bürokrasi okullarda kişisel ilişkilere zarar verdiği gibi kişilerarası ya da kurumlar arası iletişimi de engelleyebilmektedir. Bu durum aslında bürokratik örgütlerde yetkinin hiyerarşik yapılanmasının aşağıya doğru ve tek yönlü olmasından kaynaklanmaktadır.

Bir sıkıntıda Bakanlığa çok ulaşmaya çalıştım; ama Bakanlıktan kimseye şey yapamadım, bir muhatap bulamadım daha doğrusu. İşte izinde deniliyor; ben ilgilenmiyorum şu numaraya aktarıyor. Bana en az 30 tane numara verildi. Şurası ilgileniyor, şurası ilgileniyor; şurasıyla görüşün. Her seferinde, her defasında aradığım zaman işte biz ilgilenmiyoruz şurası ilgileniyor. Aynı tekrar sil baştan. Diyorum ya en az 30 numara şu anda elimde var 413 ile başlayan. Ama hiç birisi benim şu soruma cevap vermedi (Aksry-3).

Şimdi bizim okullarımızda ille olan ilişkisi çok azdır. Neden azdır? Çünkü biz hiyerarşik bir ülkeyiz. Yani bizim bürokraside de uymamız gereken zorunlu yasalar, hiyerarşi dediğimiz bir şeyimiz var. Biz direk il ile muhatap olamayız, ile yazı yazamayız (İstnbl-4).

Yani okullar hani bir resmi kurumların okulla olan ilişkileri var birde yan kuruluşların veya da okulun hizmet alanlarıyla ilgili durumlar söz konusu. Bizim İlçe Milli Eğitim veya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bakanlıkla ilgili konularda tabi ki resmi ilişkiler var orada; yani çok samimi veya da içimizi açamıyoruz, yani o konuda halen sıkıntılar devam etmekte. Okulun içeriğini düşünmeden işte oda kendi masasına kendi sorumluluğuna dayalı olarak şunu şöyle yapacaksın, böyle yapacaksın diyerekten bir yerde emir yağdırır gibi davranıyor (İstnbl-5).

Bürokratik yapıların bazı nitelikleri ilgili birimlerle kısa sürede iletişime geçmede zorluklar yaşanmasına, dolayısıyla da yaşanan sorunların çözülmesinde aksaklıklara yol açabilmektedir. İnfomal süreçlerin göz ardı edilmesi ve hiyerarşik yapılanmanın katılığı iletişim sürecinin bozulmasının en önemli sebepleri arasındadır. Bazı okul müdürleri üst kademelere ulaşamamakta, iletişimin tek yönlü olmasının sorunların çözülememesine ve ağırlaşarak devam etmesine yol açmaktadır.

Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerin dışında, 445 okul müdüründen Türkiye çapında toplanan veriler de önemli bulgular sunmaktadır. Tablo 3 okul müdürlerinin bürokratik süreçler ve bunların kurumlarına yansımalarına ilişkin bazı sorulara verdikleri cevapları göstermektedir. Gerek literatürden gerekse çalışmanın nitel kısmından elde edilen bulgular, bürokrasiyle ilgili eğitim sistemi içerisinde gelen eleştirilerin varlığını ortaya koymaktadır. Ancak Tablo 3'e göre, okul müdürleri her ne kadar eleştirseler de okullarında bürokratik yapının süreçlerini büyük oranda uyguladıklarını dile getirmektedirler. Bu durum çoğu zaman yasal bazı zorunlulardan kaynaklanıyor olsa da, oranların yüksekliği dikkat çekicidir.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Okullarındaki Bürokratik Süreçlere İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerinin okullarındaki bürokratik süreçlere ilişkin görüşleri	X	SS
Bu okulda, prosedüre uygun olmayan hiçbir iş kabul edilmez.	3,84	1,08
Bu okulun tüm çalışanları görevlerini bildikleri için okul işlerinde aksama olmaz.	4,05	0,91
Bu okulda kurallar, herkes için geçerlidir.	4,21	0,91
Okulda belirli, kesin ve net kurallar vardır	4,05	0,88
Okulda işler daima bir disiplin içinde yürütülmektedir.	4,06	0,85
Okul yöneticilerinin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zaman bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.	4,07	0,94
Resmi yazışmalarda, önceden belirlenen yollar izlendiği için işleyişte hiçbir aksama olmaz.	4,07	0,96

Bu okulda gelişigüzel yapılan işler prosedüre uydurulmaktadır.	1,68	1,00
Okulun personelinden birisi tayin, emeklilik vb. gibi bir nedenle okuldan ayrılrsa bile yapılacak işlerde hiçbir aksama olmaz.	4,00	1,01
Toplam	34,07	5,74
Toplam	3,78	0,63

(Not: Hiçbir zaman: 1, Nadiren: 2, Bazen: 3, Çoğunlukla: 4, Her zaman: 5, Max puan: 45)

Bu durum çoğu zaman yasal bazı zorluklardan kaynaklanıyor olsa da, oranların yüksek olması dikkat çekicidir. Tablo 4 incelendiğinde, okullardaki bürokratik yapıların işletilmesine ilişkin ifadelerde okul müdürlerinin %75' yakın oranlarda her zaman ve çoğunlukla seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Okullarındaki Bürokratik Süreçlere İlişkin Görüşlerinin Frekansları

Okul müdürlerinin okullarındaki bürokratik süreçlere ilişkin görüşleri	Hiç bir zaman		Nadiren		Bazen		Çoğunlukla		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
142) Bu okulda, prosedüre uygun olmayan hiçbir iş kabul edilmez.	27	5,4	36	7,2	71	14,1	220	43,8	148	29,5
143) Bu okulun tüm çalışanları görevlerini bildikleri için okul işlerinde aksama olmaz.	8	1,6	25	5	72	14,3	223	44,4	174	34,7
144) Bu okulda kurallar, herkes için geçerlidir.	7	1,4	20	4	64	12,7	179	35,7	232	46,2
145) Okulda belirli, kesin ve net kurallar vardır	8	1,6	23	4,6	67	13,3	241	48	163	32,5
146) Okulda işler daima bir disiplin içinde yürütülmektedir.	8	1,6	17	3,4	68	13,5	248	49,4	161	32,1
147) Okul yöneticilerinin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zaman bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.	15	3	19	3,8	59	11,8	227	45,2	182	36,3
148) Resmi yazışmalarda, önceden belirlenen yollar izlendiği için işleyişte hiçbir aksama olmaz.	15	3	24	4,8	54	10,8	225	44,8	184	36,7
149) Bu okulda gelişigüzel yapılan işler prosedüre uydurulmaktadır.	295	58,8	123	24,5	43	8,6	30	6	11	2,2
150) Okulun personelinden birisi tayin, emeklilik vb. gibi bir nedenle okuldan ayrılrsa bile yapılacak işlerde hiçbir aksama olmaz.	20	4	24	4,8	65	12,9	220	43,8	173	34,5

Diğer taraftan 'problemlerin çözümünde mevzuatı uygulam' ifadesine her zaman ve çoğunlukla diye cevap veren okul müdürlerinin oranı oldukça yüksektir (f=385, % 76,3). Bulgular 'okulda kurallara uyulması konusunda hassasımdır' ifadesini her zaman ve çoğunlukla olarak belirten okul müdürü oranının da oldukça yüksek (f=447, % 89) olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular okul müdürlerinin bürokrasiye genellikle olumsuz anlamlar yüklediklerini göstermektedir. Benzer sonuçlara başka araştırmalarda da ulaşılmıştır (Balıkcı ve Aypay, 2018). Okul müdürleri bürokrasiyi bir engel olarak, şekilcilik, resmi yazışma ve kurallara uyma, hiyerarşi ve diğer (formallik ve planlama) olarak görmektedirler. Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre okul müdürleri bürokrasiyi şu şekillerde anlamlandırmaktadırlar: bürokrasi bir tahakküm aracıdır, bürokrasi kişiler ve kurumlar arası ilişkileri bozar, bürokrasi kırtasiyeciliktir, bürokrasi işleyişi yavaşlatır, bürokrasi kamunun rutini ve bürokrasi iletişimi engeller. Okul müdürleri Weberyen bürokrasinin işlevsel olmayan yönlerini vurgulamışlardır. Diğer taraftan nicel veriler ise bize okul müdürlerinin okullarında bürokratik yapının süreçlerini büyük oranda uyguladıklarını göstermektedir. Ayrıca bulgular okul müdürlerinin büyük oranda problemlerin çözümünde mevzuatı uyguladıklarını ve okullarında kurallara uyulması konusunda hassas olduklarını göstermektedir.

Elde edilen bulgular okulların içerisinde yer aldıkları bürokratik yapılar itibariyle müdürlerin kendilerini evrak memuru, kırtasiye işleri yapan kişiler olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu durumun temel sebebi ise sorumluluklarına oranla yetkilerinin azlığı gösterilmektedir.

Bürokrasi kelimesi üç değişik anlamda kullanılmaktadır. Birinci anlamda bürokrasi, tüm devlet ve örgüt personelini ifade etmektedir. İkinci olarak bürokrasi kelimesi, belli bir örgütlenme ve yönetim biçimi, objektif kurallara uygun olarak yönetimi düzenleme anlamına gelmektedir. Bürokrasi kelimesinin en çok kullanıldığı ve dilimizde de kullanılan üçüncü anlamı, kırtasiyeciliktir (Tortop, İşbir ve Aykaç, 2005). Bu farklı kullanımların bu araştırma sonucunda da ortaya çıktığı söylenebilir.

Weber bürokrasisinin özellikleri günümüzde birçok büyük ölçekli örgütte uygulanmaktadır. Bununla beraber ana hatları Weber tarafından belirlenen tüm nitelikler, başlangıçta amaçlandığı gibi uygulamada görülmemektedir. Weber'in ideal bürokrasi kavramına ilişkin alanyazında birçok kavram yanılıgısı mevcuttur. Günümüzde az sayıda saf bürokrasiler olsa da hemen hemen tüm örgütler kendi yapıları içinde bürokrasinin bazı bileşenlerini barındırırlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Bürokrasinin temel özelliklerinin pek çok örgütte görüldüğünü ifade eden Karip (2005), okulların ise bazı yönleriyle bürokratik özellikler gösterirken, bazı açılardan da bürokratik örgüt niteliği taşımadığını belirtmektedir. Weick'a

(1976) göre, okulda yönetim yapısı itibariyle hiyerarşik bir yapılanma olsa da, bu hiyerarşik yapı daha çok gevşek bir yapılanmadır. Okullarda öğretmenlerin yaptıkları işler üzerindeki denetim ve kontrol son derece sınırlıdır ve öğretmenlerin yaptıkları işlerin çok iyi tanımlanmış yöntem, yol ve araç-gereçleri yoktur.

Hoy ve Miskel'e (2015) göre ise, içerisine okulların da dâhil edilebileceği modern örgütlerin çoğu, Weber tarafından ortaya konan bürokratik modelin bazı özelliklerine sahiptirler. Türkiye'de eğitim ve okul sistemleri hem nitelikleri itibariyle bürokratik özellikler sergilerler hem de bürokrasinin ihtiyaç duyduğu ve önem verdiği uzmanlaşmayı sağlarlar. Yani bürokrasiyi yeniden üreten yapıların başında gelirler. Okul ve eğitim sistemlerinin bürokratik yapılarına ilişkin pek çok eleştiri getirilmiştir.

Sinden, Hoy ve Sweetland (2004) bürokratik yapıların okulların etkili bir biçimde işlemesine izin verebileceği gibi, aynı zamanda engelleyebileceğini de ifade etmişlerdir. Okulların bürokratik bir yapı sergilemesi genellikle kötülense de, araştırma bulguları birbirleriyle çelişen sonuçlar ortaya koymuştur (Adler, 1999; Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Sweetland, 2000, 2001). Tatminsizlik meydana getirdiği, yabancılaştırdığı, yaratıcılığı engellediği ve çalışanların şevkini kırdığına yönelik elde edilen sonuçlar, bürokratik yapıların olumsuz tarafı olarak ifade edilmektedir. Diğer yandan, olumlu görüşler bürokratik yapıların davranışları yönlendirdiğini, sorumlulukları belirlediğini, stresi azalttığını ve bireylerin daha iyi ve daha etkili hissetmelerine olanak sağladığını belirtmişlerdir (Adler, 1999; Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Sweetland, 2001).

Çalışmadan elde edilen bulgular bürokrasinin uygulama biçiminden kaynaklanan bazı problemlere işaret etmektedir. Bunlar katı merkezîyetçilik ve neden olduğu katı kurallar, alt kademelere inildikçe yetkilerin azalması ve buna bağlı olarak ortaya çıkan etkili karar verme problemleri gibi görünmektedir. Bu noktada suçlunun bürokrasi mi yoksa bürokrasinin ülkemizdeki işleyiş biçimi mi olduğu sorusunun cevabı net değildir. Okul müdürleri bürokratik işleyişlerin kendilerini sınırladığını, serbest hareket alanı bırakmadığını, onları bazı rollerin içerisine hapsettiğini ve o rollerden de sıyrılmadıklarını ifade etmektedirler. Bu duruma neden olan şeyde devletin ağır eli, karar vericilerin doğrudan işin içinde olmayan kişiler olması olduğu birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Şimşek, 2002; Şahin, 2005; Balıkçı ve Aypay, 2018; Alanoğlu ve Demirtaş, 2019). Bu bulgular bir durumun tespit edilmesine katkı sağlamaktadır. Ancak, sorun yöneticinin rolünün bunlara karşı tüm dünyada olduğu gibi neler yapabileceğidir. Bu konu Türkiye'de alanyazında çok tartışılmamış ve durum tespitiyle yetinilmiştir.

Şimşek (2002), eğer ciddi anlamda okul yöneticisi yetiştirmek isteniyorsa, okullarımızda 'yönetici' tanımına uygun ortamı hazırlamanın bir zorunluluk olduğunu ifade etmektedir. Şimşek'e göre (2002), hükümetler ve Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda gerekli düzenlemeleri yapmadığı sürece, daha uzun süre ülkemizde gerçek anlamda bir yönetici eğitiminden söz etmek mümkün olmayacaktır. Katı merkezîyetçi anlayışı terk edilerek, eğitimde daha dağıtık bir örgütlenmeye gidilmesi gerekmektedir. Belirli ölçülerde okul birimlerimize yetki ve

sorumluluk göçerimi yapılması anlamına gelen bu durum, eğitim sistemimizde sorunların aşılması için oldukça önemlidir. Ancak, bu yapılsa bile müdürlerin yaşadıkları sorunlar tamamen çözülmeyecektir.

Weberci bir okul yapısı, profesyonelleşme ve bürokratikleşmenin birbirini tamamladığı bir yapıdır ve okulları bürokratik ve bürokratik olmayan şekilde sınıflandırmaktan çok daha yararlı bir yaklaşım, Weberci modelin önemli bileşenlerine uygun bürokratik modelin okullardaki derecesini araştırmaktır (Hoy ve Miskel, 2015).

Diğer taraftan samimi, sıcak, eğitici, güven veren, önemseyen ve ilgi çekiçi olan örgütlerde insanlar daha etkili çalışacakları için (Bolman ve Deal, 2013; Mintzberg, 2014; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Weick, 1976), yönetim süreçlerinde bürokrasinin göz ardı ettiği diğer değişkenler önemsenmelidir. Bütün suçu bürokrasinin kendisine yüklemek yerine, sistemi işlevselliğini yitirmeden yeniden yapılandırmaya çalışmak iyi bir başlangıç noktası olabilir. Alt birimler de kendi içlerinde bürokratik bir yapı ile idare edilebilirler. Ancak eğitim ve okul sistemleri içerisinde alt birimlere daha fazla yetki ve sorumluluk vermek, daha az merkeziyetçi bir yapılanmaya gitmek bürokrasiden kaynaklanan problemlerin büyük bir bölümünün önüne geçebilir.

Okul Müdürleri Bürokrasi ile İmtihanlarında Çok Başarılı Değiller

Aslında zaman açısından bakıldığında, arzu edilen hızda olmasa da bürokrasinin de değişmekte olduğunu görmekteyiz. Dünyada ve Türkiye’de uygulanmaya başlayan yeni kamu yönetimi yaklaşımının, bürokrasiyi kısmen de olsa azalttığı veya en azından farklılaştırdığı ifade edilebilir. Ancak, bu akımın bürokratik baskıyı da artırdığı bir gerçektir (Fitzgerald, 2009). Millî Eğitim Bakanlığı’nın Vizyon 2023 belgesi’nde de bu baskıyı hafifletme açısından bazı işaretler bulunmaktadır. Okul müdürlüğünün profesyonel hale gelmesi, öğretmenlik meslek kanunu ile ilgili çalışmalar ve bütçesi olmayan okullara bütçe tahsis edileceğinin ifade edilmesi, bu kapsamda düşünülebilir. Başka bir etken teknolojidir. Teknoloji kullanımına bağlı olarak bilgi ve iletişimi hızlandırabilir, bürokrasinin belli ölçüde azaltılmasını sağlayabilir.

Bu çalışmanın önemli bulgularından birisi, okul müdürlerinin ilginç bir biçimde bürokrasiye aynı açıdan bakmalarıdır. Bu yeni bir olgu değildir. Bu bakış açıları aslında okul müdürlerinin kendilerine biçtikleri rolleri de ortaya koymaktadır. Okul müdürleri bürokrasiyi “*bir tahakküm aracıdır, bürokrasi kişiler ve kurumlar arası ilişkileri bozar, bürokrasi kırtasiyeciliktir, bürokrasi işleyişi yavaşlatır, bürokrasi kamunun rutini ve bürokrasi iletişimi engeller*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşleri ifade ederken aldıkları pozisyonlar (Peters, 2009); demokrat, müzakereci, yönetici, politika yapıcı ve bürokrat olarak ifade edilebilir. Bürokrasi bir tahakküm aracıdır diyen müdürler demokrat rolüne gönderme yapmaktadırlar. Bürokrasi kişiler ve kurumlar arasındaki ilişkileri bozar – bürokrasi iletişimi engeller diyen müdürler, okul müdürünün müzakereci rolüne vurgu yapmaktadırlar. Bürokrasi kırtasiyeciliktir diye görüş bildiren müdürler,

okul müdürünün yönetici rolüne atıfta bulunmaktadır. Bürokrasiyi hantallık yaratan bir yapı olarak gören müdürler, okul müdürünün politika yapıcı rolünü vurgulamaktadırlar. Bürokrasiyi *kamunun rutini* olarak gören müdürler bürokrat rolüne göndermede bulunmaktadır. Müdürler bu görevlerini yaparken bu rolleri üstlenmek zorundadırlar. Bunlardan hangisini/hangilerini daha fazla kullanacakları onların buldukları eğitim düzeyine, okul ve çevresine ve aldıkları eğitim yönetimi/okul müdürlüğü eğitimine ve kendi görevleri ve bürokrasi algılarına bağlı olacaktır.

İkinci olarak, okullarda katı bürokratik yapılar görülebileceği gibi, profesyonelleştirilmiş yapılar da görülmektedir. Aslında bu bir süreçtir. Hoy ve Miskel (2013) ve Mintzberg'in (2014) belirttiği gibi, okullar bürokratik yapı açısından farklı zamanlarda farklı bürokratik yapılar içinde bulunabilmektedirler. Bu durum okulun türü, geçmişi, kültürü, kademesi, büyüklüğü ve bulunduğu çevreden bağımsız değildir.

Üçüncü olarak, okul müdürünün sahip olması gereken en önemli kaynak, bilgi ve uzmanlıktır. Okulda bu bilgiye bürokratlar ve bürokratik birimler sahiptir. Bu bilgiyi anlamak ve yorumlamak için teknik uzmanlık gereklidir. Bürokrat, bilgiyi etkiyle takas edebilir. Karar verme, süreklilik ve kararlılık okul müdürünün bürokrasiye karşı elindeki güç ve avantajlardır.

Bir bürokrat olarak okul müdürü de kendi gücünü çeşitli araç, strateji ve taktikler yoluyla kullanır. Bunlar genellikle okul müdürünün bilgi ve uzmanlığı kullanmasıyla ilgilidir. Bunlardan en önemlisi planlamadır. Planlama, bilginin hayatın önemli alanlarına sistematik olarak uygulanmasını içerir ve uzun dönemli etkiler içerir. Yönetici planlamayı kullanarak çatışmayı azaltır ve destek sağlar. Planlama becerileri teknik bilgi gerektirir ve planlama okulun sosyal ve akademik yönlerinin bütünleştirilmesine katkıda bulunur. Bütçeler de yapılan planlamanın parasal ifadesi olarak teknik bir uzmanlık gerektirmektedir. Bu aynı zamanda okulda belirsizliğin belli bir düzeyde tutulmasını ve kestirilebilirliği sağlar.

Okul müdürünün bürokrat rolü her dönemde önemlidir. Özellikle verimlilik ve dürüstlük, bir bürokratin her zaman ihtiyaç duyacağı becerilerdendir. Yönetici rolü kararlı ve özerk bir kamu yönetimi için hayati önem taşır. Sunulan hizmetin nitelik, verimlilik ve meşruiyeti yönetici rolü tarafından sağlanır. Yardımcılarını ve öğretmenleri güçlendirme ve politikaları uygulama, işi ilginç hale getirme, motivasyon, yön belirleme, personel yönetimi ve karar verme becerileri yönetici rolü için kritiktir.

Dördüncü olarak, ülke eğitim politikalarının okula yansımaları, doğal olarak politik sonuçlar içerir (Aypay, 2015). Okuldaki kararlar doğal olarak, bir orta kademe yönetici olan okul müdürünün politika geliştirme rolü (Peters, 2009) bulunmaktadır. Bu kademede okul müdürleri öğrenci, öğretmen ve velileri etkileyen birçok karar vermekte ve bu kararlar eğitim politikalarının “gerçek” doğasını oluşturmaktadır. Bu rol aynı zamanda, okul müdürünün takdir yetkisini (Lipsky, 2010) ifade etmektedir.

Okul müdürünün müzakereci rolü doğal olarak bürokratların önemli etkinliklerinden biridir (Peters, 2009). Hem okul içinde öğretmen, öğrenci, personel ve velilerle hem de okul dışında kamu kurumları, STK'lar ve diğer çevre aktörleriyle etkileşimlerde bulunmaktadır. Okul müdürlerinin sosyal ağlara dahil olması, güven oluşturması, diğer kamu kurumlarıyla, STK'larla ilişkileri ve bütçeleri olmadan kaynak sağlamaya çalışmaları, müzakere becerisinin gerekliliğini göstermektedir. Son olarak bürokratin demokrat rolü, bürokrat rolünün karşısı gibi görünse de kamu görevlisi aslında demokrasiye katılımı sağlayan koşulları oluşturan kişidir. Bu anlamda, hem okulun işleyişinde demokratik bir ortam hem de öğrencilerin demokratik bir toplum için yetiştirilmesine yönelik bir ortamın oluşturması gerekmektedir.

Kendisinden birçok farklı beklentiler olan bir okul müdürü, bu rollerden hangisini/hangilerini seçer? Bunlardan müzakereci ve politika yapıcı rollerinin seçilmesi herkes tarafından kabul edilebilir. Çünkü bu becerilere sahip bir okul müdürü, bunları görevinin gerektirdiği ölçüde doğru bir bileşimini kullanabileceğini bilmesi gereklidir. Diğer roller, yukarıda verilenler kadar açık olmasa da bürokrat ve demokrat rolleri, kamunun ya da kamu adına çocukların çıkarlarını korumada her zaman gereklidir. Bu durumdaki belirsizlikler, okul müdürüne bu yetki ve yetkinin sağladığı takdiri, olumlu ve olumsuz yönde kullanması için geniş bir alan sağlar. Tüm bu roller, okul müdürlüğünün kritik bir görev olduğunu, ciddi bir deneyime ve iyi bir eğitime sahip olması gerektiğini göstermektedir.

Özellikle okul müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerinde, bürokratik roller ve cadde-düzeyi bürokrasinin doğası, işleyişi ve rolleri iyi bir biçimde kazandırılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın büyüklük açısından bir makine bürokrasisi (Mintzberg, 2014) gibi çalıştığı çok uzun süredir bilinmektedir. MEB'in yetkilerinin bir bölümünü illere ve okullara devretmesi gerektiği açıktır. Zorunlu bir hizmetin verildiği okullar gibi kamu örgütlerinde bu bir zorunluluktur. MEB'in teknoloji kullanması bu çalışmadaki sınırlı bulgulara rağmen, bürokrasiyi azaltmadığına dair en bulgular vardır. Diğer yandan, okullara kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir bütçe ayrılması, bu çalışmada belirtilen bürokratik sorunların kısmen azalmasına yol açabilecektir.

Müdürlere ek olarak, MEB üst düzey yöneticileri ve il düzeyindeki yöneticilerin de eğitim gibi büyük bir kamu hizmetinin doğasını iyi anlamaları; her gün öğrenci, öğretmen veli, diğer personel ve vatandaş ile birebir çalışanların işlerinin doğası konusunda ciddi bir eğitim ve yetiştirme sürecinden geçmeleri gerekmektedir. MEB'de açık ve liyakata dayalı bir kariyer sisteminin kurulması ve merkez örgütü personelinin sık sık sahaya inmeleri sağlanmalıdır. Bunun için bir rotasyon sistemi uygulanabilir. İyi işlemese dahi, geçmişte MEB denetim sistemi bunu kısmen de olsa bir geri bildirim alınmasını sağlamaktaydı. Denetim sisteminin güncel şartlara göre uyarlanamaması, bu sorunların kronikleşmeden çözülmesine yönelik bir yapı kurma ihtiyacını daha derinden ortaya koymaktadır.

Suçlama genellikle kötü veya yanlış giden bir işi bürokrasiye, bir bireye ya da birime bağlamadır. Bolman ve Deal (2013) öncelikle bürokrasinin suçlandığını

belirtmektedir. Özellikle vatandaş ile karşı karşıya olan bürokratlar yükselme, ödüllendirme ve pozisyonlarını koruyabilme gibi nedenlerle üstlerini veya bürokrasiyi suçlarlar. Bu aynı zamanda psikolojik bir ihtiyaçtır. Sosyal ortamlar ve kurumsal arka plan bu sözde suçlama kültüründe rol oynayabilir (Hood, 2011). Bu konuda daha sağlıklı bir değerlendirme için, okul müdürleri ve eğitim ile ilgili olarak suçlama döngüsü konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Orta kademe yöneticilerinin buldukları pozisyon itibarıyla astlara, üstlere ve yanlara doğru suçlama oyununu daha fazla yönlendirebildiklerine dair bulgular vardır. Bu araştırma kapsamında suçlama bürokrasiye ve üstlere doğru yapılmaktadır. Müdürler kaynak sınırlılığı ve diğer başka nedenlerden baskı altında kalıyor ve üzerlerindeki bu baskıyı hafifletmek için suçlamaya başvuruyor olabilirler. Eğitim 2023 Vizyonunda öngörülen okul müdürlerinin profesyonelleşmesi bürokratik suçlama döngüsü engellemese bile azaltabilir çünkü katı bürokrasiye profesyonelleşme aşısı kısmen de olsa tutabilir. Unutulmamalıdır ki, profesyonellik hesapverebilirliği ve dolayısıyla uzmanlığa saygıyı getirir. Halihazırda var olan sistemde okul müdürünün uzman olması durumunda bile saygıyı kurumsal olarak göremeyecektir.

Nicel veriler okul müdürlerinin nihai olarak bürokratik prosedürleri uyguladıklarını göstermektedir. Bu yasal açıdan böyle olmak zorundadır. Ancak, makine bürokrasiyi işlerken keyfi davranma, kayırmacılık, çifte standart veya takdir yetkisi kullanmadaki sorunların da bu makineye atfedilmesi söz konusu olabilir. Bu aslında bir mevzuatlaştırma yani mevzuata göre davranmadır. Okul müdürlüğü seçme sınavları ve eğitimlerinde mevzuat bilgisi önemli bir yer tutmaktadır. Bu sınav ve eğitimlerde yalnızca mevzuat bilgisi (makine bürokrasisi) değil, cadde düzeyi bürokrasi, bürokratik politika ve politikaların istenmeyen sonuçları da dahil edilmelidir. Çünkü bunlar Lipsky (2010)'nin belirttiği gibi; müdürlerin geliştirdikleri rutinler, belirsizliğe karşı geliştirdikleri tepkiler ve karşı karşıya kaldıkları baskılar uygulamada geçerli kamu politikasına dönüşür.

Okul müdürleri üzerinde kontrollerinin olduğu sistemin yükünü kaldırmakta, buldukları pozisyon için çok az eğitim almış, sürekli değiştirilen/değiştirilme riski altında olan ve kaynak sağlanmadan merkezden verilen emirleri yerine getirmekle yükümlüdürler. Bu ve benzeri nedenlerle sürekli suçlanma riski altında olduklarından, informal olarak hem psikolojik hem de sosyal mekanizmalar geliştirirler. Bu riskleri nasıl yönettikleri araştırılmalıdır.

References/Kaynaklar

- Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z. (2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 199-213. doi: 10.9779/pauefd.560610
- Akçay, C. & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 170-197.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. 2. Baskı. Ankara: Pegema.
- Abadan, N. (1959). *Bürokrasi*. Ankara: AÜSBF Yayınları.
- Adler, P. S. & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89.
- Adler, P. S. (1999). Building better bureaucracies. *Academy of Management Perspectives*, 13, 4, 36-45.
- Balıkçı, A. & Aypay, A. (2018). An investigation of school principalship in the context of bureaucracy. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1535-1560.
- Baransel, A. (1979). Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi: *klasik ve neo-klasik yönetim ve örgüt teorileri*, Cilt: I. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Bolman, L. & Deal, T. (2008). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak* (Çev. A. Aypay & A. Tanrıoğen). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bursahoğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çeviri Editörü). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications
- Crowson, R. L. & Porter-Gehrie, C. (1980). The discretionary behavior of principals in large-city schools. *Educational Administration Quarterly*, 16 (1), 45-69.
- Dursun, D. (1992). Bürokrasi teorisi ve yönetim. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 37-38, 133-149.
- Fitzgerald, T. (2009). The tyranny of bureaucracy: continuing challenges of leading and managing from the middle. *Educational Management, Administration & Leadership*, 37(1), 51-65.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Giddens, A. (1992). *Max Weber düşüncesinde siyaset ve sosyoloji* (Çev. A.Çiğdem). Ankara: Vadi Yayınları.
- Gülmez, M. (1975). Weber ve ideal tip bürokrasi anlayışı. *Amme İdaresi Dergisi*, 8(1), 47-73.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi*, 2, 2.
- Hall, R. H. (1963). The concept of bureaucracy: An empirical assessment. *American Journal of Sociology*, 69(1), 32-40.
- Hood, C. (2011). *The blame game: spin, bureaucracy and self-preservation in government*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: the meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma uygulama* (Çev. Ed. S Turan). Ankara: Nobel.
- Karip, E. (2005). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (Ed. Y. Özden), (s. 4-39). Ankara: Pegem.
- Keser, Z. ve Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Yetki ve Sorumluluklarını Kullanma Derecelerinin Belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy, 30th Ann. Ed.: dilemmas of the individual in public service*. Russell Sage Foundation. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610446631>
- Morris, V.C., Crowson, R.L., Porter-Gehrie, C. & Hurwitz, A. (1984). *Principals in action*. Columbus, OH: Charles-Merrill.
- Lortie, D. C. (2009). *School principal*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel.
- March, G. J. & Simon, A. H. (1959). *Organizations*. New York: Wiley.
- Mintzberg, H. (2014). Örgütler ve yapıları. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Nobel.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Peters, B. G. (2001). *The politics of bureaucracy*. 5th Ed. London: Routledge.
- Peters, B. G. (2009). Still the century of bureaucracy? the roles of public servants. *Public Policy and Administration*, 30, 7-21.
- Rees, T. (2018). *Wholesome leadership*. London: John Catt Publishing.
- Styron, R. A. & Styron, J. L. (2011). Critical issues facing school principals. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(5), 1-10.
- Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2019). Top-down and bottom-up approaches to improve educational quality: their intended and unintended consequences. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 31: 1-4. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09305-8>
- Sincar, M. (2013). Challenges school principals facing in the context of technology leadership. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 13(2), 1273-1284.
- Şahin, B. (2007). Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şimşek, H. (2002). Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez. 21. *Yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu* içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tortop, N., İsbir, G. E., & Aykaç, B. (2005). *Yönetim bilimi*. Ankara: Yargı.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Ankara; Seçkin Yayınevi.
- Weber, M. (2005). *Bürokrasi ve otorite* (Çev. H. B. Akın). Ankara: Adres.
- Weber, M. (2011). *Sosyoloji yazıları* (Çev. T. Parla). İstanbul: Deniz.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum* (Çev. L. Boyacı). İstanbul: Yarı.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.