

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

KARİYER ENGELİ OLARAK CAM TAVANIN
PERSONEL GÜÇLENDİRMEYE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE UÇAR

ÇANAKKALE
AĞUSTOS, 2020

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Kariyer Engeli Olarak Cam Tavanın Personel Güçlendirmeye Etkisi

Merve UÇAR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Sibel GÜVEN

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.
Proje No: 3140

Çanakkale
Ağustos, 2020

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “ **Kariyer Engeli Olarak Cam Tavanın Personel Güçlendirmeye Etkisi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

07/08/2020

Merve UÇAR

İmza

Kariyer Engeli Olarak Cam Tavanın Personel Güçlendirmeye Etkisi

Merve UÇAR

Özet

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda bir kariyer engeli olarak cam tavanın eğitim örgütü olarak okullarda personel güçlendirmeye etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak Çanakkale İlinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında devlet ilkokullarında görev yapmakta olan ilkokul öğretmenleri araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Araştırmada yöntem olarak yöntem çeşitlemesi tercih edilmiştir. Nitel ve nicel veriler tek bir ölçek formuyla eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırma formu dört bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümde Cam Tavan ölçeği, üçüncü bölümde Personel Güçlendirme ölçeği ve dördüncü bölümde ise 3 farklı açık uçlu soru yer almaktadır. Nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Açık uçlu sorular ise MAXQDA 2020 paket programına aktarılarak İçerik Analizi tekniği ile tematik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre cam tavan ve personel güçlendirme arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşlerinin genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin personel güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin ise genel olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin cam tavanı bir engel olarak gördükleri, kariyerleri önünde en çok toplumsal engellerin olduğunu düşündükleri ve karşılaştıkları engellerle mücadele ederek başa çıktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer, Cam Tavan, Personel Güçlendirme

Effect Of Glass Ceiling on Empowerment As A Career Barrier

Merve UÇAR

Abstarct

İn this study, it was aimed to determine the effect of glass ceiling as a career barrier on the empowerment of staff in schools in line with the opinions received from primary school teachers. For this purpose, primary school teachers working in public primary schools in the 2019-2020 academic year in Çanakkale were determined as the sample of the research. Method diversification was preferred as a method in the research. Qualitative and quantitative data were collected simultaneously with a single scale form. The research form consists of four parts. There are demographic variables in the first part of the form, Glass Ceiling scale in the second part, Empowement scale in the third part and 3 open-ended questions in the fourth part. SPSS 22 package program was used in the analysis of quantitative data. Open-ended questions were transferred to the MAXQDA 2020 package program and thematic analysis was carried out with Content Analysis technique. According to the results of the research, a low and negative relationship has been determined between glass ceiling and empowerment. It was determined that the views of primary school teachers towards the glass ceiling are generally at medium level. It was concluded that teachers' views on staff empowerment were generally high. In the study, it was concluded that primary school teachers consider the glass ceiling as an obstacle, think that they have the most social obstacles in front of their careers and cope with the obstacles they encounter.

Keywords: Career, Glass Ceiling, Empowerment

Önsöz

Kadın öğretmenlerin önünde kariyer engeli olan cam tavanın eğitim örgütü olarak okullarda personel güçlendirmeye olan etkisini araştırmayı amaçladığımız bu araştırma sürecinin her aşamasında rehberim olan, değerli katkılarını, tecrübesini ve manevi desteğini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Sayın Doç. Dr. Sibel GÜVEN' e ayırdığı zaman, gösterdiği ilgi, sabır, anlayış ve destekleri için tüm kalbim ve sevgilerimle teşekkür ederim.

Tez yazım aşamasında görüş ve yardımlarından yararlandığım, Prof. Dr. Bülent GÜVEN'e ve veri analizi aşamasında bana rehberlik eden Dr.Ögr.Üyesi Serdar ARCAGÖK'e ilgisi ve sabrından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma boyunca her türlü maddi desteği sağlayan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Destekleme birimine teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini esirgemeyen ilk öğretmenim, babam Mehmet UÇAR'a, beni yetiştiren sevgili annem Dilek UÇAR'a ve hayatımın her alanında desteklerini eksik etmeyen abim Murat UÇAR'a ve arkadaşım Dt. Elif ELMASLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Merve UÇAR

ÇANAKKALE, 2020

İçindekiler

Özet	i
Abstarct	ii
Önsöz.....	iii
İçindekiler.....	iv
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xv
Grafikler Listesi.....	xvi
Kısaltmalar Listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Alt Amaçlar.....	4
Araştırmanın Önemi	5
Sınırlılıklar.....	6
Varsayımlar	6
Tanımlar.....	7
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	8
Örgüt.....	8
Eğitim Örgütü Olarak Okul	10
Personel Güçlendirme (Empowerment)	11
Personel güçlendirmenin tarihsel gelişimi.....	12

Neden personel güçlendirme?	13
Personel Güçlendirmenin Çeşitleri	14
Yapısal personel güçlendirme.	15
Psikolojik personel güçlendirme.	16
Personel güçlendirmede karşılaşılabilecek engeller.	17
Personelden kaynaklı engeller.....	17
Örgütten kaynaklı engeller.	17
Yöneticiden kaynaklı engeller.....	18
Kariyer Kavramı ve Tanımı.....	18
Kariyer yönetimi.	19
Kariyer planlama.....	20
Kariyer geliştirme.	21
Kariyer gelişiminde cinsiyet etkileri.	22
Tarihsel Süreç İçinde Çalışma Hayatı ve Kadın.....	23
Kadın ve yönetim.	25
Kadın yöneticilerin özellikleri.....	27
Eğitim yöneticisi olarak kadın.....	28
Kadın yöneticilerin yükselme engelleri.....	30
Cam Tavan Sendromu Kavramı	33
Cam tavanın boyutları.....	36
Bireysel faktörlerden kaynaklanan engeller.	37
Çoklu rol üstlenme.....	37

Kadınların kişisel tercih algıları.	38
Örgütsel faktörlerden kaynaklanan engeller.....	38
Örgüt kültürü ve politikaları.	38
Mentor eksikliği.....	39
İnformel iletişim ağlarına (networklara) katılamama.	40
Toplumsal faktörlerden kaynaklanan engeller.	40
Mesleki ayırım.	40
Stereotipler.....	41
İlgili Araştırmalar	42
Yurtiçinde yapılan araştırmalar.....	42
Yurtdışında yapılan araştırmalar.....	47
Bölüm III: Yöntem	51
Araştırmanın Modeli.....	51
Evren ve Örneklem	52
Araştırmaya katılan katılımcılara ait bulgular.	52
Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	55
Veri toplama aracı.	56
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	60
Nicel verilerin analizi ve yorumlanması.	60
Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması.....	63
Bölüm IV: Bulgular.....	67
Ölçekler Yoluyla Elde Edilen Bulgular	67

İlkokul öğretmenlerinin kariyer engeli olarak cam tavana ilişkin görüşleri ne düzeydedir?	67
İlkokul öğretmenlerinin personel güçlendirmeye ilişkin görüşleri görüşleri ne düzeydedir?	68
İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.	70
İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre incelenmesi.	73
İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin geçmişte yöneticilik yapma durumlarına göre incelenmesi.	75
İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi.	77
İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi.	80
İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.	84
İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi.	88
İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.	92
İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre incelenmesi.	94

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin geçmişte yöneticilik yapma durumu değişkenine göre incelenmesi.	97
İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi.	100
İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.	103
İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre incelenmesi.	105
İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin geçmişte yöneticilik yapma durumu değişkenine göre incelenmesi.	106
İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi.	108
İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.	110
İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi.	113
İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi.	116
İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi.	119
İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.	122

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi.	123
Ölçekler arası korelasyon sonuçlarına ilişkin bulgular	125
Açık Uçlu sorular Yoluyla Elde Edilen Bulgular	126
İlkokul öğretmenlerinin cam tavanın ne olduğuna ilişkin görüşleri, karşılaştıkları kariyer engelleri ve bu engellerle başa çıkma stratejilerine yönelik tema ve alt temalara ilişkin bulgular.	127
Cam tavan kategorisine ilişkin bulgular.	128
Kariyer engelleri temasına ilişkin bulgular.....	132
Baş çıkma stratejileri temasına ilişkin bulgular.	135
Engel ve ayrımcılık kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar).	138
Toplumsal engeller kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar).	139
Mücadele ederek kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar).....	140
Kelime analizine ilişkin bulgular.	141
V. Bölüm: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	142
Sonuç	142
Tartışma	145
Öneriler	156
Kaynakça.....	159
Ekler	181
Ek-1: Cam Tavan Ölçeğinin Kullanımı İçin Alınan İzin Belgesi	182
Ek-2: Personel Güçlendirme Ölçeğinin Kullanımı İçin Alınan İzin Belgesi	183

Ek-3: Veri Toplama Araçları Uygulama İzni	184
Ek-4: Ölçek Formu	189
Ek-5: Etik Kurul İzni	191
Özgeçmiş	192



Kısaltmalar Listesi

Akt : Aktaran

ed : Editör

f : Frekans

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

vb. : ve benzeri

% : yüzde



Tablolar Listesi

Tablo 1 Cam Tavan Engeller	37
Tablo 2 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bilgiler.....	53
Tablo 3 Cam tavan Boyutları ve Soru Listesi	57
Tablo 4 Çalışma Etkililiği Koşulları Anketi-II (CWEQ-II).....	58
Tablo 5 Psikolojik Güçlendirme Ölçeği.....	59
Tablo 6 Ölçekler İçin Belirlenen Değer Aralıkları.....	61
Tablo 7 İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavan Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri	62
Tablo 8 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/ Yapısal Güçlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri	62
Tablo 9 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/ Psikolojik Güçlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri	63
Tablo 10 Açık Uçlu Soruların Güvenirlik Analizleri.....	65
Tablo 11 İlkokul Öğretmenlerinin Kariyer Engeli Olarak Cam Tavana İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	67
Tablo 12 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	69
Tablo 13 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	70
Tablo 14 İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann- Whitney U Testi Analiz Sonuçları	71
Tablo 15 İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Mann- Whitney U Testi Analiz Sonuçları	73
Tablo 16 İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu Değişkenine Göre Mann- Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	75

Tablo 17 İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum	
Değişkenine Göre Mann- Whitney U Testi Analiz Sonuçları	78
Tablo 18 İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu	
Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Analiz Testi Sonuçları	81
Tablo 19 İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu	
Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Analiz Testi Sonuçları	85
Tablo 20 İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre	
Kruskal-Wallis Analiz Testi Sonuçları	89
Tablo 21 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin	
Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları	92
Tablo 22 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin	
Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları	95
Tablo 23 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin	
Görüşlerinin Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu Değişkenine Göre T- Testi	
Analiz Sonuçları.....	98
Tablo 24 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin	
Görüşlerinin Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu Değişkenine Göre T- Testi	
Analiz Sonuçları.....	101
Tablo 25 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin	
Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları	103
Tablo 26 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin	
Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları	105
Tablo 27 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin	
Görüşlerinin Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu Değişkenine Göre T- Testi	
Analiz Sonuçları.....	107

Tablo 28 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları	109
Tablo 29 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	111
Tablo 30 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	114
Tablo 31 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	117
Tablo 32 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	120
Tablo 33 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	122
Tablo 34 İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	124
Tablo 35 Ölçekler Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	126
Tablo 36 Üç Ana Tema Ve Bu Ana Temalara İlişkin Oluşturulan Alt Temalar.....	127
Tablo 37 Cam Tavan Temasına İlişkin Alt Temaların Yüzde Ve Frekans Dağılımları	130
Tablo 38 Kariyer Engelleri Temasına İlişkin Alt Temaların Yüzde Ve Frekans Dağılımları	133
Tablo 39 Başa Çıkma Stratejileri Temasına İlişkin Alt Temaların Yüzde Ve Frekans Dağılımları	136

Şekiller Listesi

Şekil 1. Eğitim yönetiminde kadınları engelleyen durumlar.....	30
Şekil 2. Üst düzey yönetim kademelerine geçerken kadınların karşılaştığı engeller.....	32
Şekil 3. Cam tavanın boyutları	36
Şekil 4. : Cam tavan kod-alt kod-bölmüler modeli	129
Şekil 5. Kariyer Engelleri Kod-Alt Kod-Bölmüler Modeli.....	132
Şekil 6. Başa Çıkma Stratejileri Kod-Alt Kod Bölmüler Modeli	135
Şekil 7. Engel ve ayrımcılık kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar).....	138
Şekil 8. Toplumsal engeller kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar)	139
Şekil 9. Mücadele ederek kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar).....	140
Şekil 10. Kelime bulutu.....	141

Grafikler Listesi

Grafik 1. Cam tavan temasına ilişkin alt temaların yüzde değerleri	130
Grafik 2. Kariyer engelleri temasına ilişkin alt temaların yüzde değerleri	133
Grafik 3. Başa ıkma stratejileri temasına ilişkin alt temaların yüzde değerleri.....	136



Bölüm I: Giriş

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlarına yer verilmektedir.

Problem Durumu

Toplumsal ihtiyaçların karşılanması, toplum ile ilgili problemlerin çözülmesinin gerekliliği, bireyleri toplumun diğer üyeleriyle işbirliği içinde olmaya ve beraber çalışmaya zorlamaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da toplumda örgütler ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1984). Örgüt bir yapı, üyeleri arasındaki ilişkilerin bütünü ve üyeleri tarafından oluşturulmuş ortak bir yönetimdir (Bursalıoğlu, 2015). Örgütler birbirlerinden farklıdır ve farklı kurumsal ve çevresel kısıtlamalarla bu kısıtlamaları hafifletecek farklı yeteneklere sahip olan yapılardır (Price, 2019). Örgütler, bireylerin sahip olduğu sınırlı ancak farklı yeteneklerinden faydalanırlar. Bireysel amaçları gerçekleştirmede örgüt aracı olduğu gibi, örgütsel amaçları gerçekleştirmede de bireyler aracıdır. Bireyler farklı düşünme ve kavrama yeteneklerini örgütler aracılığıyla bütünleştirecek, bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler (Aydın, 2014). İnsanların gereksinimlerini karşılamaları için çeşitli öğelerden oluşan bir sistem olarak tanımlanan örgütün (Çetinkaya, 2019), amaçlarını gerçekleştirmesi için oluşturulan örgüt yapılarının, örgütün paydaşı olan personel açısından nasıl anlaşıldığı oldukça önemlidir (Cindiloğlu, Canbek ve Özyer, 2017). Örgütlerin, insanları yeteneklerini özgür kılan bir ortam yaratmaları ve çalışanları bu şekilde yetiştirmeleri gerekir. Bunun yollarından biri de personelin güçlendirilmesidir (Huq, 2016).

Çalışanları güçlendirmek amacıyla üst yönetimin yaptığı yönetsel uygulamaların personelce nasıl algılandığının önemini vurgulayan yazarlardan Conger ve Kanungo (1988) güçlendirmeyi, güçsüzlüğü belirleyen durumlar tespit edilerek bu durumların ortadan

kaldırılması, gerekli bilgilerin elde edilmesi ile örgüt üyelerinin öz-yeterlilik duygusunu artırma süreci olarak tanımlamaktadır. Personel güçlendirme, çalışanları, normların ötesinde çalışmaya ve işleri esnek bir şekilde gerçekleştirmeye teşvik edebilen stratejik bir yönetim şeklidir (Adam, Choi, & Goh, Tan, 2016).

Toplumu şekillendirmede önemli rolü olan eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmı eğitim örgütlerinde gerçekleşmektedir. Bu açıdan eğitim örgütlerinde eğitim faaliyetlerini yürüten personelin yüksek verimlilikte çalışması ve gerçekleştirdikleri işlerde etkili olmaları beklenir (Gedik ve Üstüner, 2017). Eğitim örgütü olarak okullarda ise, öğretmenlerin yaptıkları işi benimsemeleri, işlerinde kendilerini özgür hissetmeleri ve hem bireysel hem de örgütsel olarak amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri açısından personel güçlendirme oldukça önemlidir. Okulun, eğitim hizmeti üreten bir örgüt olduğunu söyleyen Çelik (2000), örgütsel davranışın çözümlenmesi açısından eğitim örgütlerinin diğer örgütlere göre daha çok önem taşıdığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak ise eğitim örgütlerinin ürününün insan olduğunu belirtmiştir. Eğitim örgütlerinde önemli konularda karar verme konumuna halen erkekler hâkimdir. Çoğunluğunu kadınların oluşturduğu öğretmenlik mesleğinde kadın yöneticiler azınlıkta olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Toplum içinde kabul görmüş değer yargılarına göre kadınların erkek özelliği sayılan karar verme konumunda olması yargılanmakta, aykırı olarak algılanmaktadır (Tekeli, 1990). TÜSİAD Raporu'na göre de, Dünyanın tüm bölgelerindeki ilkökul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. Fakat bu çoğunluk daha üst kademelere doğru azalmaktadır (TÜSİAD, 2000). Günümüzde toplumun tüm alanlarında kadının yeri devamlı olarak değişmesine rağmen, yönetim kademelerine yükselen kadın sayısı oldukça az olduğu söylenebilir. Kadınlar gerek işe girme gerekse yönetici pozisyonuna yükselme aşamasında çeşitli engellerle karşı karşıya gelmektedir. Bu pozisyonlara yükselmeyi başarabilen kadınlar da sadece kadın oldukları için birçok ön yargıyla mücadele etmek zorunda bırakılmaktadır (Güldal, 2006).

Üst düzey yönetim pozisyonuna yükselme aşamasında kadınların önüne çıkan pek çok engel bulunmaktadır. Bu engellerden biri de “Cam Tavan” olarak adlandırılan kariyer engelidir. Cam tavan (glass ceiling) kavramı ilk olarak 1986 yılında Hymowitz ve Schellhard’ın Wall Street’deki röportajında kadınların işletmelerde bir üst pozisyona geçerken karşılaştığı her türlü engel ve haksızlık olarak tanımlanmıştır (Lockwood, 2004).

Bu bağlamda bakıldığında personel güçlendirme sırasında örgütlerdeki geleneksel yönetim anlayışının değişmesi ve işbirliğine dayalı anlayışın benimsenmesi sırasında kadınların kariyer engeli olarak cam tavan sendromuyla karşılaştığı görülmektedir. Cam tavan sendromu da personel güçlendirmeyi etkilemekte ve örgüt hiyerarşisindeki değişim beklentisini karşılamamaktadır.

Cam tavan ile ilgili yapılan çalışmalar ele alındığında konu ile ilgili en çok cam tavan sendromunun çalışıldığı (Düz, 2015; Aslan, 2018; Kirişçi, 2018, Kara, 2015; Mızrahi ve Aracı, 2010; Tanrısevdi, 2013; Islam ve Jantan, 2017;) görülmektedir. Yine cam tavan ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunun cam tavana yönelik algıların değerlendirilmesi (Bato Çizel ve Çizel, 2014; Atan, 2011; Çetin 2011; Gündüz, 2010; Yılmaz, 2013; Anafarta, Sarvan ve Yapıcı, 2008) olduğu görülmektedir. Cam tavana ilişkin çalışmalardan azının cam tavanı aşma stratejilerine yönelik çalışmalar (Çetin, 2011, Yoğun-Erçen, 2008) olduğu ve cam tavan etkisi konusunun ise (Özünlü, 2013; Özyer ve Orhan, 2012; Toraman, 2014) çok az çalışıldığı görülmektedir. Ancak cam tavan ve personel güçlendirmenin bir arada çalışıldığı araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırma örgüt olarak okullarda bir kariyer engeli olarak cam tavanın personel güçlendirmeye etkisini değerlendirmek ve ilkökul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşlerini ortaya koymak açısından literatüre katkı sağlayan özgün bir çalışmayı ortaya koyacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki cam tavan engellerin, örgüt içindeki personel güçlendirme uygulamalarına etkisinin ne düzeyde olduğunu kadın ve erkek öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda belirlemektir.

Alt Amaçlar

1. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin personel güçlendirmeye ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
3. Cam tavan ile yapısal güçlendirme arasındaki ilişki nedir?
4. Cam tavan ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişki nedir?
5. Yapısal güçlendirme ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişki nedir?
6. İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşleri, öğretmenlerin;
 - Yaş
 - Cinsiyet
 - Öğrenim durumu
 - Branş
 - Mesleki deneyim
 - Geçmişte yöneticilik yapma durumu
 - Medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri, öğretmenlerin;
 - Yaş
 - Cinsiyet
 - Öğrenim durumu

- Branş
 - Mesleki deneyim
 - Geçmişte yöneticilik yapma durumu
 - Medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri, öğretmenlerin;
- Yaş
 - Cinsiyet
 - Öğrenim durumu
 - Branş
 - Mesleki deneyim
 - Geçmişte yöneticilik yapma durumu
 - Medeni durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. İlkokul öğretmenlerinin cam tavanın ne olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
10. İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları kariyer engelleri nelerdir?
11. Kariyer engeli ile karşılaşan ilkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları engellerle başa çıkma stratejileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Toplumsal cinsiyet rolleri; değişen toplum yapısı, gelişen teknoloji ve küreselleşmeyle birlikte farklılaşmaya başlamış ve kadın iş gücü artmıştır. Kadınların örgüt içindeki rolleri ve özellikle örgüt hiyerarşisi içerisinde yönetici pozisyonuna yükselmesi konusundaki algılar ataerkil toplum yapısının getirdiği erkek egemen bakış açısıyla gelişmeye devam etmekte, kadınların yönetici konumuna yükselmesi istatistiksel olarak fazla olsa da oransal olarak yavaş bir ilerleme göstermektedir. Günümüzde örgüt olarak okullarda çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin sayısı dünyada ve Türkiye’de sayı olarak birbirine yakınken, okul yöneticiliği

yapan öğretmenlerin sayısında bu durumun erkeklerin lehine olduğu görülmektedir. Kadınların toplumun her alanında başarılarıyla kendilerini kanıtladıkları günümüz toplumlarında kariyer engeli olarak önlerine cinsiyetçi yaklaşımların çıkması, toplumun, kadınların kariyer gelişimlerinin önünde teoride görünmeyen ancak uygulamada var olan algısal engeller yani cam tavanlar çıkardıklarının göstergesi kabul edilmektedir. Okullarda çalışan öğretmenlerin motivasyonunu, karalara katılımını, iş doyumunu ve verimliliğini artırma uygulamaları aşamasında, kadın öğretmenlerin önlerine kariyer engeli olarak çıkan cam tavan engeller bu uygulamaları olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırma kadın ve erkek öğretmenlerin, erkek egemen yönetim anlayışı altında öğretmenleri karara katmayı ve örgüt olarak okulu güçlendirmeyi hedefleyen personel güçlendirme uygulamaları aşamasına etkisini belirlemek adına oldukça önemli ve literatüre katkı sağlayacak bir araştırmadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Çanakkale İli Merkez ve ilçe ilkokullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

Problemin ortaya konması açısından ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan ölçekten elde edilen puanlarla ve araştırma yöntemi olarak tarama modeli ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırma kapsamında ilkokul öğretmenlerinin kariyer engeli olarak cam tavana ve personel güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmesinde, araştırmanın amacına katkı sağlamasında araç olarak kullanılan ölçme araçlarındaki sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmanın amacına yönelik belirlenen araştırma metodunun ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin cam tavanın personel güçlendirmeye olan etkisinin belirlenmesine katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Tanımlar

Örgüt: Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik (TDK, 2018).

Kariyer: Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık (TDK, 2020).

Cam Tavan (Glass Ceiling) : Kadınların çalışma yaşamında üst kademelere gelmek amacıyla çaba göstermesi sırasında karşılaştıkları görünmez yapay engeller (Taşkın ve Çetin, 2012).

Personel: Örgütteki tüm beşeri kaynakları, yani sorumlulukları ne olursa olsun örgüt faaliyetlerinde bulunan tüm insanlar (Dinçer ve Fidan, 2009).

Güçlendirme: Personelin inisiyatif olarak daha fazla sorumluluk üstlenmesi, yetkinlik ve yeterliliklerini geliştirmesi amacıyla uygun ortam ve şartların sağlanmasıdır (Bağcı, 2019).

Personel Güçlendirme (Empowerment): Örgütte çalışan bireylere kararlara katılma gücünün verilmesi ve bunun sonuçlarının getirdiği sorumluluğu alma bilincine sahip kılınmasıdır (Çöl, 2004).

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Örgüt

19. yy'in başlarında dile getirilen ve orta büyüklükteki sosyal sistemler anlamında kullanılan örgütler toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2008). Örgüt bir hedefi yerine getirmek amacıyla ortak bir çaba içinde beraber olan kişi ya da grupların meydana getirdiği topluluk olarak tanımlanabilir (Çetinkaya, 2019). Gelişen toplum yapısı ve bunun beraberinde getirdiği kanunlar, kurallar, davranış biçimleri örgütlerin varlığını zorunlu kılmıştır. Bireylerin günlük hayatında zamanının büyük çoğunluğunu örgütlerde geçirdiği göz önüne alındığında, örgütün insan yaşamındaki önemi anlaşılmaktadır (Ghodrati, 2018). Ryan (2015)'e göre örgütler her yerdedir ve onlarsız yaşayamayız. Kapasitelerimizi arttıran, kimliğimizi edindiğimiz, maaşımızı ödeyen ve bizi bir üye olarak kabul eden yapılar örgütlerdir.

İşbirliğine olan ihtiyaç insanları örgütlü yapılar kumaya zorlamaktadır. Kişilerin bireysel olarak gerçekleştiremeyecekleri hedeflerini, başka bireylerle bir araya gelerek gerçekleştirmelerine olanak sağlayan bu yapılara da örgüt adı verilmektedir (Şimşek, 2010). Sezer (2018), örgütü, bir başkasının yardımı olmadan gerçekleştirilemeyecek işlerin ortak şekilde gerçekleştirilmeye çalışılması yönüyle bir grup insanın belirli hedefler etrafında bir araya gelerek işbirliği içinde meydana getirdiği sosyal bir sistem olarak tanımlar.

Belirli bir sistem içinde organize olan yapılar örgüt kavramı ile açıklanmaktadır (Güney, 2015). Koçel, (2015)'e göre örgüt, ortak bir amacı gerçekleştirmek için işbirliği içinde olmaya istekli iki veya daha çok kişiden meydana gelen yapıdır. Birden çok bireyin uyumlu şekilde eylemlerini ve güçlerini birleştirmeleri halinde, birey için ulaşılması zor olan hedefler ulaşılabilir kılınmaktadır (Aydın, 2014).

Bir örgütün yapısı, örgütü oluşturan bireylerin ve sorumluluk alanlarının belirlenmesi hedefini içinde bulundurmaktadır. Örgütteki etkinliklerin gerçekleştirilmesi, karar alma mekanizmalarının etkin hale getirilmesi, örgüt içindeki görev dağılımının yapılması ve denetimin sağlanması açısından kullanılacak yönetsel araçlar örgütün yapısını oluşturmaktadır (Çalış, 2012). Örgütü meydana getiren tüm parçaların sahip olduğu yetkileri belirleyen ve çalışanların görev alanlarını ve sorumluluklarını, hiyerarşinin nasıl olacağını içinde bulduran sistem örgüt yapısıdır (Altunay, 2006). Doğası gereği, örgütlerde bir araya gelen personel hem bireysel hem de örgütsel hedeflerini yerine getirmek amacıyla çeşitli faaliyetlerde bulunurlar (Aybar, 2018). Mintzberg (1980) belirli durumlar etrafındaki ilişkileri ortaya koyarak örgüt yapısını açıklamış ve başka örgütlerle karşılaştırma yapabilme imkânı sunmuştur.

Örgüt kavramının iki farklı anlamda kullanıldığını ifade eden Koçel (2014), ilk anlam olarak örgütü yapı, iskelet ya da daha önce tasarlanmış ilişkilerin tamamı olarak ifade etmiştir. İkinci bir anlam olarak ise örgütü, örgütsel yapının oluşturulması ve harekete geçirilmesi, gerekli örgütlenmenin sağlanması olarak tanımlamaktadır.

İş bölümünün, gücün ve iletişim sorumluluklarının gelişigüzel değil, tam tersine planlı şekilde amaca yönelik olarak saptandığı örgütlerde kendi doğasını ve kaderini; aile, arkadaş grupları, kabile gibi sosyal yapıların dışında daha sistemli şekilde kontrol altına alabilmektedir (Etzioni, 1964). Sistem yaklaşımı açısından örgütü oluşturan alt ve üst sistemler ele alındığında bunların da birbirlerini etkilediği bilinmektedir. Bu sebeple yönetsel süreçlerin ya da yönetimin örgüt kültürü üzerinde olduğu kadar, örgüt kültürünün de yönetim üzerinde etkisi vardır (Şahin, 2010).

Eğitim Örgütü Olarak Okul

Okul, iş yeri, aile ve diğer bazı sosyal gruplar kişinin sergilediği davranışların temelinde eğitim örgütü olarak kabul görmektedir. Aynı zamanda eğitim, birey ve yaşam arasında köprü görevi gördüğü için toplumsal değişim ve gelişim ile paralel olarak bireyin yetiştirilmesi ve eğitilmesi önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003). Eğitim örgütleri toplumsal değişim açısından itici bir kuvvettir (Durmuş Çelebi, 2015). Eğitim örgütleri de diğer örgütlerde olduğu gibi belirli hedefleri gerçekleştirmek amacıyla insanların bir araya gelerek amaçları doğrultusunda çalıştıkları yapılardır (Çetinkaya ve Toprak, 2016). Sosyal sistemler olan örgütlerin boyutu insan sayısı ile ilişkilidir. Eğitim örgütlerinin içerisinde öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personel sayıca fazladır bu nedenle de eğitim örgütleri büyük yapılardır (Bozkuş, 2016). Eğitim örgütlerinde ihtiyaç duyulan nitelikli personelin seçilmesi ve seçilen personelin süreç içerisinde sistematik bir biçimde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu durum eğitim öğretim sürecinde yer alan tüm personelin aynı zamanda okul yönetimini meydana getiren ögeler olmasından kaynaklanmaktadır (Köse, vd., 2018).

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de belirli hedefleri yerine getirmek amacıyla kurulmuş olan yapılardır. Eğitim örgütlerinin girdisinin insan, çıktısının topluma sunulan insan davranışı olması ise eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran asıl farktır (Bursalıoğlu, 2015). Eğitim çıktılarının nitelikli olabilmesi ise eğitim öğretim sürecinde bulunan insan kaynağının etkili bir biçimde yönetilmesine bağlıdır (Köse, vd., 2018). Eğitim örgütlerinde, eğitim faaliyetlerinin kapasitesinin güçlendirilmesi ilk önce insan kaynaklarının kapasitesinin güçlendirilmesine, buna bağlı olarak da yönetsel ve örgütsel kapasitenin güçlendirilmesine bağlıdır (Şişman 2013). Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de uluslararası rekabet, küreselleşme ve müşteri beklentileri hızla ve sürekli olarak değişmektedir. Bunun sonucu olarak da örgütlerde insan faktörünün önemi artış gösterirken örgütler

personellerini güçlü kılmamanın yollarını aramaktadır. Bu yollardan biri de personel güçlendirmedir (Karaca ve Özer, 2019).

Personel Güçlendirme (Empowerment)

Günümüzde örgütler yoğun rekabet ortamında başarılı olabilmek amacıyla yeni yönetim teknikleri arayışına girmektedirler. Örgütlerde önemli bir unsur haline gelen ve personelden etkili bir şekilde yararlanılması için uygulanan yeni yöntemlerden biri de, personel güçlendirme (empower) olmuştur (Conger ve Kanongo, 1988). Modern yönetim yöntemlerinden biri olarak personel güçlendirmeyi Yücel ve Koçak (2016), bireye düşüncesinde, davranışlarında, faaliyete geçmesinde ve karar almasında bağımsız bir şekilde imkân ve yetki verme süreci olarak tanımlamışlardır. Personel güçlendirme örgütler için radikal bir değişimdir ve değişimin yönetimi önemli bir planlama ve strateji gerektirir (Hug, 20116).

Personel güçlendirme, personele karar verme yetkisi verme şansı tanıyan ve genellikle yöneticiden diğer personele sorumlulukların zaman dağılımını veren bir araç olarak tanımlanabilir (Saif & Saleh, 2013). Personel güçlendirme, personelin kendileri için üretkenliği veya performansı iyileştirmek ve örgütsel hedefler için bireysel ve grup yeteneklerinin kapasitesini optimize etmek amacıyla sürdürülen etkili uygulamalardan biridir. Başka bir ifadeyle personel güçlendirme bir kalkınma stratejisi ve örgütsel refaktır (Pitoyo, 2018). Personelin güçlendirilmesi ve katılımı herhangi bir örgüt için kritik bir öneme sahiptir çünkü personelin daha iyi sonuçlar elde etmesi hem bireysel hem de örgütsel kazanımları elde etmesini olumlu yönde etkiler (Bekiroğulları, 2019).

Lin, Wu & Ling (2017)'e göre personel güçlendirme, gücün ve otoritenin örgütte dağılımını sağlamak, daha düşük düzeydeki personelin uygun bir şekilde hareket etmesini sağlamak amacıyla düzenlenmiş yapılar, politikalar ve uygulamalardır. Uzun zamandır tartışma konusu olan personel güçlendirme konusunda araştırmacıların bazıları örgütteki güç dağıtım

yapısını değiştirebilecek iki ucu keskin bir kılıç olduğu konusunda uyarıda bulunmuşlardır. Belirli bir seviyeye kadar personelin yetkilendirilmesi örgüt açısından verimsiz olabilir. Bunun nedeni güçlendirme uygulamasında personele belirli bir yetki ve özerklik verildiğinde personelin kendine fazla güvenmesi ve bu yanlış güvenden dolayı yönetimin çalışanlar üzerindeki kontrolünü kaybetmesine yol açmasıdır (Choi, vd., 2016). Personel güçlendirme gücün doğrudan personele verilmesi değil, çalışanın bilgisinin ve motivasyonun güçlendirilmesi ile gücün ortaya çıkarılmasıdır (Behyarfar er. Al., 2016).

Personel güçlendirmenin tarihsel gelişimi.

Tarihsel süreçte personel güçlendirme uygulamalarının temellerinin oldukça uzun bir geçmişe dayandığı görülmektedir. F. W. Taylor'ın örgütsel verimliliğin arttırılmasını amaçlaması ve bu fikirle beraber yeni yönetim anlayışı ortaya çıkarması personeli yönetimden bağımsız bir hale getirmiş güç ise yönetimde toplanmıştır (Murat, 2001).

1950 ve 1960'lı yıllarda personelin sadece verimlilik temelli yönetilmelerinin moral, motivasyon ve örgüte bağlılık açısından problemlere neden olduğu düşüncesi savunulmaya başlanmıştır. İnsan ilişkileri kuramcıları tarafından personel güçlendirme kavramı ortaya çıkarılmıştır ve Elton Mayo ve Hawthorne alışanların katılımı ile ilgili çalışmalar otaya koymuştur (Hornstein, 2004). İnsan ilişkileri yaklaşımının temelinde de personelin bireysel moral ve motivasyonunu sağlayarak kontrole ihtiyaç duymadan çalışmaları yer almıştır (Uluçay, 2004).

Douglas Mcgregor'un geliştirmiş olduğu X ve Y teorisi, personel güçlendirmenin en önemli kaynağı olmuştur (Argyris, 1957). X teorisindeki sıkı kontrol temelli, baskıcı ve otoriter yönetim biçimine karşılık Y teorisindeki çalışanın kendi kendini yönetmesi, kararlara katılması ve sorumluluk alması personel güçlendirme ile ilişkilendirilmiştir (Hüseyinoğlu, 2011).

Personel güçlendirme 1980’li yıllarda günümüzde ifade edilen şekliyle ortaya çıkmaya başlamış ve 1990’larda tam anlamıyla kabul gören bir kavram haline gelmiştir (Uluçay, 2004). Thomas ve Velthouse (1990) ile Conger ve Kanungo’nun (1988) yaptıkları araştırmalar güçlendirme kavramını daha açık hale getirmiştir (akt: Doğan ve Demiral, 2007). Peters ve Schonberger’in savundukları personel güçlendirme kavramıyla ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Harrison ve Kanter, Bennis ve Naus , Burke ve Neilsen bu kavramı ilk olarak kullananlar olsalar da tam anlamıyla kabul görmüş ortak bir tanımda birleşememişlerdir. Asıl olarak Block’un araştırmasıyla personel güçlendirme ün kazanmış ve yeni bir yönetim biçimi olarak kabul görmüştür (Mujka, 2011).

Neden personel güçlendirme?

Güçlendirme stratejisiyle örgüt ve personele yönelik olumlu sonuçlar alınmasını sağlayan personel güçlendirmenin uygulanma nedenlerine bakıldığında; Koçel (2010), örgütler arası rekabetin artması ve örgütlerde teknoloji kullanımındaki artış, artan beklentiler, geleneksel yönetim anlayışının değişmesi ve işbirlikçi bir anlayışın gelmesi gibi nedenlerle personel güçlendirmenin gerekliliğini savunmuştur. Etkili ve yapıcı örgüt çalışanı, karar verme sürecine katılan personel arasındaki etkileşime bağlıdır (Dhrup, Surujlal & Kabongo, 2016).

Son yıllarda önemi artan personel güçlendirme, yönetimin zamanını küçük kararlardan kurtarır ve daha geniş stratejilere ve örgütün uzun vadeli hedeflerine odaklanır (Zheng, 2019). Personel güçlendirmeye motivasyon açısından yaklaşıldığında, personelin işe olan bağlılığını, yaptığı işe ve çalıştığı ortama yönelik duygularını güçlendirmeye yönelik psikolojik bir yatırım olarak sayılabilir (Coşkun, 2002). Kişinin kendisinin faaliyet gösterdiği alanda yeterli görmesi, karara katılması gibi motivasyon sağlayan eylemleri içeren bir kavram olarak değerlendirilebilir (Meydan, Polat, Tokmak, 2010).

Personelin mutlu olduğu bir çalışma ortamının oluşturulması, sorunların artmasını önler, iş tatminini artırır ve bu durum personelin yüksek performansla ve verimli çalışmasını sağlar (Özgüner, 2016). Personel güçlendirme uygulamalarında yöneticiler personelin işine bağlılığına teşvik edebilir çünkü personel karar verme yetkisini almasının örgüte katkılarında dolayı takdir edilmesi olarak algılayabilir (Choi, Goh, Adam, Tan, 2016). Bir personelin yenilikçi davranışı, “yeni fikirleri tanıtmaya ve arama yeteneği ve bu fikirlerin uygulanması için destek oluşturma girişimleri” (Singh & Sarkar, 2012), bir örgütte sürdürülebilir güçlendirmenin sağlanmasında hayati bir rol oynamaktadır (Singh & Sarkar, 2018). Martinelli (2018), eğitimi göz ardı eden örgütlerin personeli güvenli olmayan çalışma ortamına, mutsuz personele ve azalan üretkenliğe neden olacağını belirtmiştir.

Personel Güçlendirmenin Çeşitleri

Gandz’a göre (1990) , geleneksel olarak yönetimsel bir ayrıcalık olan karar verme ve onaylama gücünün personele de verilmesini ifade eden personel güçlendirmenin literatürde bulunan başka birçok tanımı bulunmaktadır. Bunun yanında ortalama yirmi yıllık bir süreç içinde personel güçlendirmede iki temel yaklaşımın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan ilki örgütte personel güçlendirici sosyal-yapısal unsurları göz önünde bulunduran yapısal personel güçlendirme yaklaşımıdır. İkinci yaklaşım ise personelin psikolojik-motivasyonel yönünü göz önüne bulunduran psikolojik personel güçlendirme yaklaşımıdır (Mujka, 2011). Yapısal güçlendirme örgütün çıkarları için gücün personel ve yönetim arasında paylaşılmasını temel alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım personelin talep ve beklentileri ile ilgilenmemiştir. Psikolojik güçlendirme boyutundaysa personelin talep ve beklentilerinin karşılanması, personele örgüt içinde yetki verilmesi ve süreçlere dâhil edilerek bilgi becerisinin geliştirilmesi gibi yöntemlerle personelin içsel motivasyonunun sağlanmasıdır (Menon, 2001). Bu iki ana yaklaşımın temel özellikleri aşağıda verilmektedir.

Yapısal personel güçlendirme.

Yapısal güçlendirme, üst yönetimin personeli güçlendirmedeki rolünü kapsayan yapısal boyuttaki yaklaşımdır. Bu güçlendirme yaklaşımında süreç, bir yönetici davranışı olarak kabul edilmektedir. Personel güçlendirme de; yönetimin gösterdiği çaba ve girişimleri olarak tanımlanmaktadır (O'Brien, 2010). Personel dışındaki faktörlerle personel güçlendirmeyi açıklayan yapısal yaklaşımı örgütün yapısal özelliklerine müdahale ederek çalışanların davranışlarının iyileştirilmesi amacını taşır (Öztürk, 2010). Yapısal güçlendirme, örgütte iş ortamının koşullarıyla ilgili bir güçlendirme çeşididir. Örgüt içinde davranışa etki eden yapısal bir belirleyicidir (Meng, , Jin, Guo2016). Yapısal yaklaşımda ana unsur üstün astına güç vermesi veya gücünü devretmesidir. Yani bu yaklaşımda güç sahiplerinin ve yönetimin eylemlerini ele almakta, yalnızca örgütsel amaçla ve çıktılar ile ilgilenilmektedir. Personelin bireysel beklentileri ve talepleri kısaca psikolojik durumu ve algısı göz ardı edilmektedir (Menon, 2001).

Kanter (1997)'in yapısal güç teorisi; sistematik güç faktörlerinin (systemic power factors) etkilediği işle ilişkili güçlendirme yapılarına ulaşmasının (Access to jobrelated empowermet) iş görenler üzerinde bireysel etki (Personel impact) oluşturduğu ve bunların sonucunda iş etkinliğinin (Work effectiveness) arttığını savunduğu dört parçadan oluşmaktadır. Aynı zamanda Kanter (1997), personelin eylemlerinin asıl belirleyicisinin içinde buldukları örgütün yapısı olduğunu savunmaktadır. Bir çalışanın örgütte güçlendirilmiş davranışlar sergilemesinin sebebinin bireysel özelliklerinden veya yetiştirilme şeklinden ziyade çalıştığı örgütün yapısal niteliklerinin kendisine sağladığı bilgi, destek, kaynak ve fırsat düzeyi ile alakalıdır (Öztürk, 2010). Yapısal yaklaşım, personeli güçlendirmeye çalışan örgütte yönetimin ve yöneticinin nasıl davranması ve neler yapması gerektiği bununla beraber güçlendirme uygulamalarının en iyi nasıl gerçekleştirilebileceğini ve güçlendirmeyi zorlaştıran faktörlerin neler olduğunu açıklamaya çalışan bir yaklaşımdır (Sürgevil, 2013).

Yapısal güçlendirmede, personelin değil, üst yönetimin etkinliği faaliyetlerini ön planda olduğunu söyleyen Çelik (2019), yapılan tanımların ortak noktasını güçlendirmede, yöneticinin elindeki gücünü çalışanlara aşamalı olarak devrettiği, gücün örgütte yeniden dağıtıldığı ve bunun sonucunda kaynakların daha etkili bir şekilde kullanıldığı bir süreç olarak tanımlamıştır.

Psikolojik personel güçlendirme.

Personelin psikolojik durumunu temel alan bu yaklaşım, personelin örgütsel ortamı ve güç sahiplerinin güçlendirme eylemlerini nasıl algıladıkları konularını içermektedir (Spreitzer, 1995). Birçok araştırma psikolojik güçlendirmenin personelin iş memnuiyetini etkilediğini ortaya koymuştur. Eğer bir personle güçlendirilmiş olduğunu düşünürse iş tatmini düzeyin de etkilenir (Ali, Jamal, 2017).

Personelin iç motivasyonun çok fazla önemsenmediği görülmektedir. Yapısal güçlendirme uygulamalarının örgütlerin ortak amaçlarını yerine getirebilmeleri ve örgütsel verimliliği arttırmak açısından yetersiz kalmaları psikolojik yaklaşımı ön plana çıkarmıştır (Çekmecelioğlu ve Eren, 2007). Alanyazında personel güçlendirmenin psikolojik boyutunu Thomas ve Velthouse (1990)'ın güçlendirme algısı olarak etki, yetki, anlam ve özerklik olarak dört boyutta incelediği görülmektedir ve Spreitzer'e göre ise bu boyutlar anlam, yetkinlik, otonomi ve etki boyutları olarak ele almaktadır.

Psikolojik güçlendirme personelin güçlü olmasını önleyen şartların neler olduğunu belirlenerek personele kendi kendine yetebilme duygusunun biçimsel olmayan yöntemler yoluyla arttırılan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Conger ve Kanungo, 1988).

Psikolojik güçlendirmenin savunucuları (Spreitzer, 1995; Thomas ve Velthouse, 1990) iş sonuçları üzerindeki psikolojik etkenlerin önemini vurgulamıştır. Bu nedenle, hem psikolojik hem de yapısal güçlendirme iş sonuçlarının öncülleri olarak düşünülebilir (Singh & Sarkar, 2019).

Personel güçlendirmede karşılaşılabilecek engeller.

Personel güçlendirme sürecinde bir takım engeller ortaya çıkabilir. Doğan, (2006)'ya göre bu engeller personelden, dış çevreden, yöneticilerden ve örgütten kaynaklı olabilir. Güçlendirme uygulaması bir süreç gerektirmektedir. Örgütün sahip olduğu kültür ve yapısal nitelikleri, personel güçlendirmenin uygulanması sırasında sorunların oluşmasına neden olmaktadır (Gümüştekin, 2015).

Personelden kaynaklı engeller.

Personel güçlendirme uygulamaları, örgütte tüm sorunlara çözüm getiremese de örgütün verimliliğini ve etkinliğini artırması açısından personeli motive etmede önemli bir yönetim tekniğidir. Sürecin bu faydalarına karşın örgüt için bazı maliyetleri de söz konusudur. Personel güçlendirme her zaman doğru ve başarılı bir şekilde gerçekleşmeyebilir. Uyguladıklarından ötürü suçlanan yöneticiler bireysel hatalarının asıl nedenini fark edemezler. Güçlendirmenin tam olarak anlaşılabilmesi, personel için daha fazla sorumluluk ve daha fazla iş yükü anlamına gelmektedir. Aynı zamanda personelin, güçlendirmenin çözüm olmak yerine sorun çıkaracağını düşünmeleri de ihtimaldir (Kabak, 2014).

Güçlendirilmek istenen personelin niteliklerinin iyi bilinmesi noktasında çeşitli değişkenler etkilidir. Personel daha fazla yetki ve sorumluluk almamak için güçlendirilmek istemeyebilir. Yöneticiler sahip oldukları yetkiyi personelle paylaşmak istemeyebilir (Gümüştekin, 2015).

Örgütten kaynaklı engeller.

Personel güçlendirme anlayışı ile örgütteki kültür aynı noktada buluşmayabilir. Böyle örgütlerde genellikle işbirliği zayıftır ve örgütün amaçları çalışanlara benimsetilmemiştir ve örgütte etkili bir hiyerarşi vardır. Bu tarz örgütlerde personeller güçlendirme sürecine katılmak

istememez ve sorumluluk almaktan kaçınırlar. Bunun için örgütte öncelikle güçlendirme için gereken örgüt ortamı oluşturulmalıdır. Personele gerekli bilgilendirme yapılmalıdır (Doğan,2006).

Bazı örgütsel değişimler, transferler, riskli girişimler, çok fazla rekabet ortamı, bürokratik ortamlar, bozuk bir iletişim ve sınırlı ağ sistemleri, aşırı düzeyde merkezci yönetilen örgütsel kaynaklar güçlendirme sürecini zorlaştırır (Şenel, 2006).

Yöneticiden kaynaklı engeller.

Güçlendirmede aşılması gereken problemlerin en önemlilerinden biri de yöneticilerin kendi kendilerini eğitmede ve değiştirmede kararsız ve bu olumsuz tutumlarıdır. Diğer bir sorun ise yöneticilerin komuta ve kontrol eden tutumlarından vazgeçerek koçluk yapan bireyler haline gelmesidir. (Barutçugil, 2004). Personel güçlendirmede yöneticilerin yapacağı önemli hatalardan biri de, bazı kişileri işletmede kendi haline bırakmaktır. Bu tutumda bulunan bir yönetici, bireylerin gizli kalmış potansiyellerini ve enerjilerini açığa çıkarıp, işletmenin gelişimine katkıda bulunacak şekilde de yönlendiremeyecektir (Şenel, 2006).

Yöneticiler güçlendirme fikrine direnmektedir. Hiyerarşinin hâkim olduğu örgütlerde yönetici yetkilerini personele aktarmak konusunda istekli değildir ve son kararı kendileri vermek isterler. Personelin yapacağı işin olumsuz sonuçlarının kendilerine yansıtacağını düşünebilirler. Böyle örgütlerde de karşılıklı güven ortamı oluşmaz (Doğan, 2006).

Kariyer Kavramı ve Tanımı

Kariyer kelimesi köken itibariyle “Latince carrus (at arabası) ve carrera (yol), Fransızca carriere (koşu yolu, arena), İngilizce career (meslek, meslek hayatı)” kelimelerinden gelmektedir (Dündar, 2013). Türkçe ’de kariyer kelimesi, bireylerin iş ve sosyal yaşamlarında konumlarını, kimliklerini ve statülerini belirlemede önemli bir rol oynaması anlamında

kullanılır. Kariyer olgusu çalışanların yaşamlarını anlamlı hale getirirken gelişim ve ilerleme fırsatı bulan personelin sorumluluklarını daha istekli yapmalarını sağlar (Güney, 2015)

Kariyer bireyin kendisine koyduğu hedeflere paralel olarak ihtiyaç duyulan eğitimi alması ve bir işe girmesi, iş hayatında da işle ilgili tecrübe kazanırken aynı zamanda kişisel ve mesleki olarak kendini geliştirme sürecidir (Karmer, 2011). Günlük yaşamda önemli bir yere sahip olan teknolojik gelişmelerin ve daha iyi hizmet verme isteğinin sonucu olarak insana verilen değerin artmasıyla birlikte kariyer kavramının içeriği değişerek yanında pek çok kavramı da literatüre katmıştır. Kariyer kavramı; ilerlemek, meslek iş yaşamı, başarı, bireyin iş yaşamı boyunca üstlendiği roller ve bu roller ile ilgili deneyimleri içeren pek çok farklı kavramı da içermektedir (Erdoğan, 2003).

Niles ve Harris-Bowbly (2013) kariyer tanımını yalnızca çalışma kavramıyla sınırlamak yerine kariyeri yaşam şekli olarak görmeyi savunmuş ve hayat boyu oynanan rollerin tamamı olarak ele almıştır. Kariyerin meslektan daha geniş ve tüm hayatı içine alan yanları olduğu savunulmaktadır (Savickas, 2012). Kariyer yalnızca yükselme, başarı ve ilerleme olarak dikey yönde bir hareketlilikten kişilerin hayatı boyunca yaptıkları işlerin tümüdür (Alkan, 2014).

Kariyer yönetimi.

Kariyer yönetimi, son yıllarda giderek önem kazanan ve nitelikli personel istihdamının temel şartlarından biri haline gelen insan kaynakları uygulamasıdır. Kişiler günümüz koşullarında çalışacakları işin ücreti ve statüsünden çok örgütte kariyer geliştirme araçlarının olup olmadığına bakmaktadırlar. Bu nedenle de örgütler kariyer yönetimi kavramına önem vermeye başlamışlardır (Carrel, Elbert, 1992). Örgütün insan kaynakları planları ile sistemin tamamlandığı, kariyer yollarının saptandığı, kariyer imkânlarının duyurulduğu, personellerin performanslarını değerlendirildiği, astlara kariyer danışmalığı yapıldığı, iş yaşantılarının arttırıldığı ve eğitim programlarının düzenlendiği eylemlerin tamamı kariyer yönetimidir

(Gürüz ve Gürel, 2006). Kariyer yönetimi, örgütün ve bireylerin gereksinimlerini göz önüne alınarak kariyer taslağının hazırlanması, planlanması ve uygulanmasıdır (Şimşek vd., 2004).

İşe başlama, atama, terfi, transfer ve iş değişikliklerini içine alan bu kavram personelin memnuniyetini arttırarak bireyin örgütteki bağlılığını arttırır ve kalıcı olmasını sağlar Kariyer yönetiminin genel amacı; personelin gereksinimlerini, yeteneklerini ve hedeflerini örgütte şundaki ve gelecekteki imkân ve engellerle uyumlu hale getirmektir. Bu sayede örgütler doğru zamanda, doğru kişileri yetiştirme imkânına sahip olur. Etkili bir kariyer yönetimiyle örgütler, hem işgücü gereksinimini giderme fırsatı yakalamış hem de geleceğe yönelik işgücü ihtiyacını saptamış olur (Kabadayı, 2013).

Kariyer planlama.

Bireyin; örgütün geleceğe yönelik hedefleriyle kendi bireysel hedefleri arasında koordinsayon sağlanarak, gerçekleştirmekte olduğu işi daha iyi yapabilmesi amacıyla niteliklerinin geliştirilmesi ve üstlenebileceği pozisyonlar için gerekli yeni yeterliklerin kazandırılmalıdır (Aytaç, 2005).

Kariyer planlama aşaması bireyin bulunduğu örgütün sorumlu olduğu bir süreçtir. Örgütler personellerinin bilgi ve becerilerinin farkına varmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olarak, bireysel kariyer tercihleriyle örgütsel beklentileri birleştirmeye işişkin çalışmalar yaparlar (Koçak, 2019). Kariyer planlaması Anafarta (2001)'in tanımına göre; personelin kariyer hedeflerini saptarken karşılaştığı imkân, seçenek ve sonuçların farkında olması, hedeflere ulaşmada yön ve zaman belirlemesini sağlayacak iş, eğitim ve diğer geliştirmeye yönelik faaliyetleri programlaması sürecidir. Kariyer planlama, ilgi alanlarını, değerlerini, becerilerini ve tercihlerini göz önünde bulundurarak, kişiye sunulan yaşam, öğrenme ve iş seçeneklerini kapsar (Sharf, 2017).

Kariyer planlama süreci bireyin olduğu kadar örgütün de sorumluluğu altında olan, personelin kariyer planlarını gerçekleştirebilmeleri için imkânlar sunulan ve gerekli bilgi edinmelerini ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlayan bir süreçtir (Antoniou, 2010). Kariyer geleceğine yönelik planlama süreci aynı zamanda bir uyum sürecidir ve bu süreçte bireyden ilk olarak iyimser bakış açısına sahip olması, kariyer planlamaya karşı pozitif bir tutum geliştirmesi ve kariyeri ile ilgili harekete geçmesi beklenmektedir (Savickas, 2012).

Güldü ve Kart (2017), kariyer planlamayı; bireyin yeteneklerini, ilgi alanlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini değerlendirerek, işgücü piyasasında kendine uygun bir amaç saptama süreci olarak tanımlanmaktadır.

Kariyer geliştirme.

Kişinin bireysel kariyer planlama süreci ile örgütsel düzeyde kariyer yönetiminin bir aya getirilmesi olarak tanımlanan kariyer geliştirme (Erdoğan, 2003), bireyin kariyer planlama çalışmalarıyla başlayarak kariyer yolları aracılığıyla örgütte gelmeyi arzu ettiği konuma ulaşmasını kolaylaştıran bu aşamada kişinin yeterlilik düzeyini yükselterek ilerleyen teknoloji ve değişen iş koşullarına uyum sağlamasına yardımcı olan bir süreci ifade eder (Şimşek vd. 2004). Kariyer geliştirme, personelin arasında kişisel farklılıkları kullanma ve bunun yanında iş görenlerin iş tatminleri, motivasyonlarını ve verimliliklerini etkileyerek örgütsel başarıya katkısı olur (Matiloğlu, 2015). Uzun (2003)'e personelin belirli hedeflerinin ve ihtiyaçlarının yanı sıra toplumsal isteklere de cevap vermek adına, örgütte kariyer geliştirme programının bulunması hem örgüt hem de birey açısından fayda sağlar.

Kariyer geliştirme ile örgütte mal ve hizmetlerin sayısı ve kalitesi artış gösterir, olası kazalar azalır, enerji tasarrufu sağlanır, personel arasında olumlu iletişim gelişir, kişilerin bilgi ve beceri düzeyleri artar, motivasyonları yükselir, işlerinde daha kolay ilerleme imkânı sağlanır ve iş doyumları artar (Baron, 1989, akt. Çınkır, 2003). Günümüzde personel ve örgüt var olan

eğitim imkânlarından yararlanarak daha fazla gelişme sağlamak ve performans seviyelerini arttırmak isteğindelerdir. Bunu sağlamak adına belirli bir plan takip edilmesi, kişinin örgütteki hedeflerine ulaşma şansını arttırırken örgütün de daha disiplinli, bilinçli ve motivasyonlu personellerle çalışarak verimliliği arttırmaktır (Çelik, 2007).

Kabadayı (2013)'e göre kariyer geliştirme, hem örgüt hem de personel açısından oldukça önemlidir. Personelin yetkinlik ve özsaygı gibi gereksinimlerini gidermeye katkı sağlamaktadır. Örgütün, personele kariyer gelişimi için destek vermesi, nitelikli işgücü kaybını engellemesi, yetenekli yöneticilerin örgüte çekilmesini ve çalışanların kuruma olan bağlılığının artmasını sağlar. Örgütler kariyer geliştirme programları aracılığıyla gereksinim duydukları iş görenin nicelik ve nitelik yönünden temin edilmesi, personelin uzun süreçte güveninin kazanılması yoluyla yetenekli personellerin kaybedilmemesi, işletmede var olan adalet anlayışına ilişkin olumlu tutumlar edinmesine yol açması, beklentilerinin gerçekçi olması ve farklı kültürlerden gelen personellerin uyumunun sağlanması gibi yararlar sağlar (Argon ve Eren, 2004).

Kariyer gelişiminde cinsiyet etkileri.

Aile içinde kadının rolü ve bu rolün getirdiği bazı beklentiler kadınların kariyerinde önemli bir belirleyici faktördür. Yaşamlarının merkezinde evlilik ve çocuklarının bakımı olan kadınlar kariyer edinme, yenilik ve örgüte bağlılık anlamında erkeklerin gerisinde kalmaktadır (Osipow, 1995). Çoğu toplumda meslekler yatay olarak katmanlaşarak kadın işi ve erkek işi olmak üzere ikiye ayrılır. Kadın işi genel anlamda düşük statülü, düşük ücretli, katma değeri az, geçici, güvencesiz ve niteliksiz işlerden oluşurken erkek işi buna karşılık yetki ve sorumluluk gerektiren, yüksek ücretli, katma değeri yüksek, sürekli, güvencesi olan nitelikli işlerden oluşmaktadır.

Maskülen örgüt yapısı içinde erkeğin kariyer gelişimi emekli olma, iş olanakları ve bunun gibi imkânlarla sahip olması desteklenirken, kadının işteki gelişimi önemli görülmemektedir (Shire, 2000). Kariyer önceliklerinin gerçekleştirilmesinde, cinsiyete yönelik kalıp yargılar, özgüven ve kararlılık, ailevi ve örgütsel destek önemli belirleyicilerdir (Aycan, 2004). Kadınların ve erkeklerin kariyer gelişim süreçlerinin, kadınların kariyer planlaması yapmasında evliliğin iş hayatından daha önemli olması dışında genel olarak birbirine benzer olduğu ileri sürülmektedir (Bacacı Varoğlu, 2001).

Cinsiyet faktörü çalışma hayatında önemli değişkenlerden biridir. Bütün iş alanlarında kadın ve erkek personelin oranı farklılaşırken, bu farklılaşma belli alanlarda ve pozisyonlarda özellikle de örgüt hiyerarşisinin üst basamaklarına doğru kadınların aleyhine yönelik büyük bir artış göstermektedir (İnandı & Tunç, 2012).

Tarihsel Süreç İçinde Çalışma Hayatı ve Kadın

Kadınlar çalışma hayatında yer almadan önce yüzyıllardır devam eden bir toplumsal ve ekonomik gelişmenin sonucunda, toplumun bir üyesi, vatandaşı, eşit haklara sahip bir birey olduklarını kanıtlamak durumunda kalmışlardır. Fakat bir toplumdan diğerine farklılık göstermekle beraber kadın nüfusu erkek nüfusla aynı orana sahip olmasına rağmen kadınların sürekli ikinci plana itilmesi kadınların çalışma hayatına yönelik dengesiz gelişmelerin sürekliliğine neden olmuştur (Şahin, 2007). Tarihsel süreç boyunca ilkel çağlardan günümüze kadar kadın ekonomik faaliyetlerde aktif olmuş, her dönemin gerektirdiği koşulda niteliklerine uygun alanlarda çalışma hayatına katılmıştır (Yoğun Erçen, 2008).

Kadının antik çağlarda tüm kurallardan muaf (hetairizm) bir yaşam sürdüğü görülmektedir. Bu dönemlerde soyu devam ettirmek ancak annelik hukukuna bağlı olarak görüldüğünden kadınlar üstün bir saygınlığa sahip egemen yaşam sürmekteydi (Engels, 2010). Zamanla Dicle ve Fırat gibi verimli bölgelerde elde edilen büyük verim ve hayvanların

evcilleştirilmesiyle büyük zenginlik sağlanmış ve bu zenginliğin hızla birikmesiyle ailelerin şahsi mülkiyetleri artmış annelik hukuku çökmüş yerine erkeğin evde ve her alanda yönetimi geri dönüşümü olmadan ele almasına neden olmuştur. Bu durum da kadınların evde çalıştığı ataerkil bir sistemi ortaya çıkarmıştır (Öztürk, 2010). O çağlardan süregelen zamanda erkek dış dünyaya açılmış, kadın iş bölümüne dâhil olsa bile özel yaşam alanında kalmıştır. Kadınlar evde ya da ev dışında farklı konumlarda ve şekillerde çalışma hayatının içerisinde bulunmuş ve bunun bir parçası olmuştur. İlk insanlar anlaşılır şekilde iletişim kuramamalarına rağmen iş bölümü yapmayı başarmış ve barınma alanlarıyla alakalı işleri kadına yüklemişlerdir (Kara, 2015).

Aristoteles'in insanı toplumsal ve siyasal bir varlık olarak tanımlamasına rağmen tarihsel sürece bakıldığında tüm dünyada kadınların siyasal değil, daha çok ev yaşamında önem taşıyan doğa varlıkları olarak algılandıkları görülmektedir (Arat, 1998). Tarihte kadınlar ve erkekler örgütlerde değişik statülerde bulunmuşlar ve kadınlar genel olarak daha alt seviyelerde işlerde görev alarak erkeklere göre geride kalmışlardır (Rodriguez, 2011).

Tarihin son yirmi yıl boyunca olan süreci haricinde genel anlamda tarihsel süreç içerisinde beceri ve statü sağlayan tüm işlerde tüm kültür ve uygarlıklarda kadının ve erkeğin yaptığı işlerin farklılaştığı görülmektedir. Beceri gerektiren ya da bireye sosyal statü sağlayan, asgari düzeyin üzerinde gelir sağlayan işler her zaman cinsiyetçi bir ayrıma hedef olmuştur. Erkek ev dışında ustalık gerektiren işleri yaparken kadın ev işlerini yapan kişi konumunda kalmıştır (Drucker, 2009). Dünya savaşlarında savaşa giden erkeklerin yerini iş hayatında kadınlar almak zorunda kalmıştır ve kadın ailenin reisi konumu gelmiştir. Bu nedenle de ailenin geçimini sağlamak için çalışma hayatına dâhil olmuştur (Çullu, 2009). Bu dönemde hemen hemen tüm iş kollarında kadın işgücü oranı artmış ve savaşta olan erkeklerin yerini kadınlar almışlardır (Karaca, 2007).

Modern anlamda kadının iş yaşamında yer alması ve ücretli personel konumunda bulunması sanayi devrimiyle gerçekleşmiştir. Bununla beraber ilerleyen süreçlerde meydana gelen sosyo-ekonomik gelişmeler kadınların çalışma hayatında daha aktif rol oynamasına neden olmuştur (Utma,2019). Sanayi devrimi uzun vadede kadınlar açısından olumlu sonuçlar doğurmuştur. Kadınların birbirinden farklı çalışma alanlarında yer alma olanağı bulmaları ve ekonomik özgürlüklerini kazanmalarına karşın erkek çalışanlara sağlanan iş güvenliğinin çok daha azı kadınlar için sağlanmıştır (Edgell, 2011). Tarihsel süreç içerisinde kadının işgücüne katılımı değerlendirildiğinde sanayi devriminin dönüm noktası olduğu görülmektedir. Gelişen teknoloji, ekonomi ve toplumsal normlar kadının işgücüne katılımını gerektirmiştir (Çetin, 2011). Çalışma hayatına bakıldığında kadınlar monoton, uysal ve kabiliyet gerektiren işlerde erkeklere göre daha sabırlı çalışmaları nedeniyle daha başarılı olmakta ve işverenler tarafından tercih edilen işgücünü oluşturmaktadırlar (Olaş, 2006). Ancak genel anlamda günümüzde kadın, her ne kadar iş hayatında erkeğin yanında gibi gözüксе de bireye sağlanan imkânlar göz önünde bulundurulduğunda ve çalışma hayatında kademe yükselme gibi aşamalarda toplumsal cinsiyet kalıp yargıları halen devreye girmekte ve kadının erkeğe nazaran geri planda kaldığı toplumsal yapıların mevcut olduğu görülmektedir.

Kadın ve yönetim.

Geçmişten günümüzde dünya geneline bakıldığında kadınların çalışma hayatına katılmalarında sayı olarak büyük bir artış olmasına karşın kadının çalışma hayatına girdikten sonra kariyer basamaklarını çıkarken aynı oranda yükseliş gerçekleşmemektedir (Utama, 2019). Kadın, var olan niteliklerinin yanında farklı sebeplerle iş hayatına girmiştir ve içinde barındırdığı başarıma güdüsü kadını çalışma hayatında yükselmeye yönlendirmiştir. Fakat çalışan işçi konumundan yönetici pozisyonuna geçiş süreci kısa zamanda olmamıştır. Sosyal yaşamında problemlerle ve toplumsal önyargılarla karşılaşan kadın, kendini geliştirme aşamasında çoğu zaman gerekli desteği bulamamıştır (Nergiz ve Yemen, 2011).

1970’li yıllardan bu yana kadınların yöneticilik yapıp yapamayacağını araştıran çalışmalar ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak kadınlar bu dönemde çalışma hayatında sekreter, ofis çalışanı olarak yer alırken, yönetici konumunda yalnızca erkeklerin yer alması olmuştur. 1970’li yılların ikinci yarısında ve sonrasında kadın ve erkek personelin yönetici konumunda bulunduğu durumlarda farklı davranış ve tutumlar gösterip göstermedikleriyle alakalı sorulara cevap aranmaya başlanmıştır. 1980’lerde ise devam eden çalışmalarda kadınların neden üst düzey yöneticilik pozisyonlarına ulaşamadıkları konusu üzerinde durulmuştur (Bayrak ve Yücel, 2000). 2000’li yılların yeni yönetim anlayışını katılımı öne çıkaran, gücü ve bilgiyi paylaşan, çalışmayı zevkli hale getiren kadın yöneticiler belirlemektedirler. Her şeyi kontrol etme çabasında olan, emire dayalı, hiyerarşik yapı dâhilinde kesin kurallar uygulayan, personelin otomatik zamlarla yetinmek zorunda kaldığı, liderin görevinin emir vermek olduğu, bilginin kontrol altında bulundurulduğu geleneksel yönetim anlayışı yerini kadınların liderliğindeki yeni yönetim anlayışına bırakmaktadır (Barutçugil, 2002).

Eğitimli ve tecrübeli kadınların sayısının artmasına karşın üst yönetim pozisyonları için bunların yeterli olup olmadığı tartışma konusu oluşturmaktadır. Bu konuda üzerinde durulan nokta kadınların “ideal” yöneticinin tutumlarına ve psikolojik özelliklerine sahip olup olmadığı konusudur. Yani kadınların zirve noktalara yükselebilecek derecede rekabetçi, girişken, hükmedici, dayanıklı, güçlü ve rasyonel olup olmadıkları sorusu konunun temelini oluşturmaktadır (Alparslan ve Kutanis, 2006). Yapılan bazı araştırmalara göre ise kadınlar duygusal zekâ, duygudaşlık, paylaşımcılık ve takım arkadaşlarıyla işbirliği içinde olma gibi özelliklerinden dolayı geçerli yönetim biçimlerinde avantajlı konumdadırlar (Mercanlıoğlu, 2009).

Hemen hemen her toplumda ve dönemde kadın ve erkek beraber çalışmış ancak aynı değerlendirmelerde bulundurulmamış ve kadın erkeğe göre geri planda bırakılmıştır. Düşük

konumlardaki işlerde kadınların çalışması doğal görülürken saygın bir konum olan yöneticiliğe yükselmeleri aşaması oldukça zor olmuştur (Çelikten, 2004). Hem dünyada hem de Türkiye’de kadınlar nüfusun yarısını oluşturuyor olmasına rağmen iş hayatındaki konumları erkeklerle aynı olmamış, yönetimde, özellikle üst yönetim kademlerinde kadınların sayısı erkeklere oranla daha az olmuştur (Barutçugil, 2002).

Kılıç (1998)’a göre dünyada ve Türkiye’de kadın yönetici izlenimi yeni oluşmasına rağmen yola erkeklerden daha geç başlayan kadınların hızlı adımlarla açığı kapattıkları görülmektedir. Yeni yönetici kadın tipi kendi kurallarıyla sisteme dâhil olmaktadır ve kadınlar kadın olmanın bilinciyle yükselmektedirler

Kadın yöneticilerin özellikleri.

Çalışma ortamlarında kadınlar genellikle erkekler için tehlikeli olarak algılanmış ve yönetici olarak kadın davranışları güvenli bulunmamıştır. Yapılan bir çalışmada erkeklerin kadınlara göre yönetici pozisyonlarında daha fazla yer alması; bu pozisyondaki erkeklerin kadınlara oranla daha özgür çalıştıklarını ve hemcinslerinden olan personel ile daha çok paylaşımcı olmaya istekli davranışları şeklinde açıklanmıştır. Bu durum erkeklerin yönetici pozisyonuna gelmeleri için daha fazla olanağın bulunduğu anlamına gelmektedir (Terzioğlu ve Taşkın, 2008).

Yönetici kadınların profili üzerine Ardak v.d. (1994)’de 9 Eylül Üniversitesi’nde yaptıkları çalışmada kadınların mücadeleci, hırslı, eve iş götüren ve bireysel olarak kendilerine ulaşılması güç hedefler koyan yapıları olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Kadınların bu önemli karakter özelliklerine karşın halen üst düzey pozisyonlarda olmamasının nedeni olarak da çalışmaya dâhil olan katılımcılardan yalnızca %8’inin yönetici pozisyonlarında kadınların olmasına olumlu baktıkları olduğu görülmüştür (KSSGM, 2000).

Hayat Kabasakal'ın Türkiye'deki üst düzey yönetici pozisyonundaki kadınların profilini araştırdığı çalışmasında Türkiye'deki kadın yöneticilerin ortak özelliklerini şu şekilde belirtmiştir; kontrollü bir kadınlık içeren dış görünüm, fazla ön plana çıkmamak, yüksek sosyo-ekonomik geçmişi, evli ve çocuklu olmak, feminist olmamak (kadın yöneticiler genelde kadın hakları yerine insan haklarını savunmanın daha doğru olduğu görüşündedirler), kuvvetli şahsiyet ve başarıya gereksinimlerinin ve beklentilerinin benzer pozisyonlardaki erkeklerden daha yüksek oluşu (Özkaya, 2003).

Kadın ve erkek yöneticilerin yönetimi altında çalışanların stres, isteklendirme ve iş tatmini gibi değişkenlerde farklılıklar gösterip göstermediği tespit etmek için Özdevecioğlu ve arkadaşları (2001)'nin yaptığı çalışma sonucunda erkek yöneticilere oranla kadın yöneticilerin örgütte daha demokratik olduklarını, erkeklerin otoriter davranış biçimlerine karşın kadınların insan merkezli ve destekleyici yönetim biçimlerinin ön planda olduğu, diğer bir yandan kadın yöneticilerin bireysel olarak özgüvenlerinin az olduğunu ve iş arkadaşlarına amirlik yapmaktan çekindikleri yönünde sonuçlara ulaştıkları görülmüştür.

Eğitim yöneticisi olarak kadın.

Eğitimde yönetim, yapılan yenilik ve farklılıkları boşa çıkarma ve hedeflenene ulaştırmada kilit noktadır. Günümüzde eğitim yöneticisi “liyakatli, başarılı, demokratik, yaratıcı, katılımcı, verimli, etkin, hoşgörülü, saygılı, bilgili ve örgütü ile birlikte öğrenen” olarak tanımlanan bireydir (MEB, 2000). Öğretmenler ve eğitim yöneticileri öğrenciler için rol modeldir ve öğrencilerin yaşantılarında önemli izler bırakmaktadırlar. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin oranındaki yoğunlukta olduğu gibi eğitim yönetiminde de kadınların sayısının artması oldukça önemlidir (KSGM, 2014). Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır ve eğitim yönetiminin en üst kademelerine çıkıldıkça kadınların sayısının azaldığı görülmektedir (KSGM, 2011).

Geleneksel rolleri kabullenen kadınlar, kamusal alandaki rollerini ikinci plana atarak yönetici olmak yerine öğretmen olmayı kendilerine daha uygun görmekte-dirler. Bu durumda kadınların geleneksel ailevi rollerindeki beklentiler belirleyici olmaktadır (Çelikten, 2005). Okullarda ailelerin, yönetici olarak erkeklerin olması gerektiği yönündeki düşünceleri toplumsal normların oluşumunda oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Aileler, erkek yöneticilerin ya da erkeksi tavırlar gösteren kadın yöneticilerin çocukları disiplin altına almada daha başarılı olacağını düşündükleri için daha çok tercih etme eğilimindedirler (Coleman, 2005). Türk Eğitim Sistemi'ne bakıldığında erkek öğretmenlere oranla kadın öğretmenlerin sayısı oldukça fazla olmasına rağmen eğitim örgütü olarak okul yöneticisi oranı bu duruma paralel olarak gelişim göstermemiştir. Öğretmenliğin temel alındığı okul yöneticiliğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre oranının yüksek olması dikkat çeken bir durumdur (Çelik, 2008).

Eğitimde yönetim, diğer alanlarda olduğu gibi erkekler tarafından yürütülür, tanımlanır. Erkek yaşantı ve normlarından oluşan uygulamalarla örüldüğü görülür (Tan, 1996). Yapılan araştırmalarda, okul yönetiminde kadınlarla paylaşımın metot geliştirmede ve stratejiler tespit etme konularında oldukça sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Özellikle şehir dışındaki bölgelerde kadınların yaratıcılıklarını yönetime dâhil etmelerinde önlerinde engeller olduğu belirlenmiştir (Sherman, 2000). Şekil 1' de Sharon Marvin, Parricia Brayns, (1999)'a göre eğitim yöneticisi olarak kadının yükselmesi önündeki engellerin şeması verilmiştir.



Şekil 1. Eğitim yönetiminde kadınları engelleyen durumlar

Şekil 1’de görüldüğü gibi Sharon & Brayns (1999) eğitim yöneticisi olarak kadınların önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır;

- Örgütü ile ilgili yönetsel eylemlerde yükseköğretimin iç ve dış çevresi kadın ve erkeğin gelişimini etkiler.
- Kıdemli yöneticilik erkek işi ve toplumsal kurumun özelliğini taşır.
- Yöneticiliğe atanan kadınlar ya boyun eğerler ya da bırakırlar.
- Kıdemli yöneticilik erkek işi ve toplumsal kurumun özelliğini taşır.
- Kıdemli yöneticiliğin kadınlar için çekici olmaması
- Kıdemli yöneticilik için az sayıda kadının başvuru yapması ve
- Başta yer alan birkaç pozitif modelin varlığı

Kadın yöneticilerin yükselme engelleri.

Kadınlar yöneticilik potansiyellerine bakıldığında erkekler ile aynı konumda olmalarına karşın genelde alt yönetimde görevlendirilmektedir. Kadınların sayılarının az olması sonucunda çalışma ortamlarında kendilerini temsil eden bir simge olarak algılanmakta ve astları tarafından

baskın, patroniçe, diktatör gibi yakıştırmalara maruz kalmaktadır (Yılmaz, 2013). Tarih boyunca kadınlar, çalışma hayatında önemli roller üstlenmelerine rağmen üst düzey yönetici pozisyonlarında yeterince görev yapamamışlardır (Clevenger ve Singh, 2013). Kadınların istihdama katılım düzeyi Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde yetersizdir. Bununla beraber bu oran yönetim kademelerine doğru daha da düşmektedir (Yıldız, 2017). Erkek odaklı örgüt kültürleri kadınların yükselmesi aşamasında önemli bir engeldir ve kadınların örgüt içinde yükselmesinin örgütteki insan odaklı, performans değerlendirmesine bağlı, güç mesafesi düşük ve cinsiyet eşitliğini esas alan uygulamalarla ilişkili olduğu görülmektedir (Ergeneli, 2004). Kadınlar, erkek egemen kariyerlerde hataları sebebiyle erkeklerden daha ciddi bir şekilde yargılanırlar (Olsen ve ark, 2010). Kadın yöneticilerin üst pozisyonlardaki başarısızlıkları erkek meslektaşlarına göre artan bir iş yüküyle sonuçlanmaktadır. Kadınlar duygusal doğaları ve bağlılıkları nedeniyle kriz zamanlarında örgütlere liderlik etmeyi tercih ederler ve bunun yanında erkek meslektaşlarından gerekli destek alamadıkları için üst pozisyonlarda daha az etkili olurlar (Glass ve diğ., 2016).

Kendilerini öncelikle anne ve iyi bir eş olarak konumlandıran kadınların, seyahat etmeme ve uzun çalışma saatlerinden kaçınma gibi kişisel tercihleri de kariyerleri önündeki engellerdendir. Alışılmış cinsiyet kalıplarından dolayı kadınlar, yöneticilik pozisyonunu kendilerine uygun görmemekte, cinsel benliklerini kaybederek erkek gibi algılanma endişesi barındırmaktadırlar. Bu kariyer engellerini kadınlar kendileri yaratabilmektedirler (Karcıoğlu ve Leblebici 2014). Yapılan pek çok araştırma, kadınların kariyerlerinde ilerlemelerini engelleyen bir kast sisteminin varlığını kanıtlamaktadır. Bu sistem erkek egemen yapının çalışma hayatına yansımış halidir (Erçen, 2008). Alt yönetim pozisyonlarından üst yönetimi yükselirken kadınların önünde engel teşkil eden faktörler Şekil 1’de görülmektedir (Schultz, 1998, akt. Erçen, 2008).



Şekil 2. Üst düzey yönetim kademelerine geçerken kadınların karşılaştığı engeller

Kadınların üst yönetim pozisyonlarına gelememelerine yönelik açıklamaları ikili sınıflamak mümkündür. İlk olarak, işe alma, işte tutma, özendirme gibi cinsiyet eşitsizliklerini basitçe azaltabilecek örgütsel uygulamaların ortaya çıkarmış olduğu engellerdir. İkinci olarak ise stereotipler (basmakalıp yargılar), simgecilik, güç, liderlik biçimleri ve kadın-erkek ilişkilerinde psiko-dinamikler gibi davranışsal ve kültürel sebepler vardır (Oakley, 2000). Toplumsal yapının erkek egemen olması, kadınları karar veren konumdan dışlayarak Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülkede iş yaşamında kadınlara oranla erkeklerin daha basın olmasına sebep olmuştur (Erdem, Tuzlukaya ve Selçuk, 2013).

Cinsiyetçi yaklaşımlar, yöneticilerde bulunması gereken nitelikler, fazla zaman ve enerji gerekliliği kadınların yükselmeleri önündeki engeller olarak görülmektedir. Pek çok kadın ihtiyaçları olan ön hazırlığı tamamlayamamakta, çalışma yaşamını ve ailenin getirdiği sorumlulukları beraber devam ettirmekte zorlanmaktadır. Bu durumda genç ve bekâr kadınların

yöneticilik pozisyonlarına yükselme şanslarının daha çok olduğu kabul edilmektedir (Özkaya, 2001).

Cinsiyet yöneticilik kavramında belirleyici olan faktör değildir. Bu konuda belirleyici unsurlar risk alma, cesaret, rekabete yatkınlık gibi davranışlardır. Bu faktörlerin de erkekler de daha belirgin olduğu algısı, yöneticiliğin erkek işi olduğunun düşünülmesine neden olmaktadır. Bu cinsiyet ayrımcılığı yerine bir yönetici üzerinde etkisi olan değerlerin belirlenmesi kadın ve erkek yöneticilerin bu değerlerinin göz önünde bulundurulması yönetimin ve yöneticinin kalitesinin saptanmasında daha belirleyici olacaktır (Nergiz ve Yemen, 2011).

Çalışma hayatında önceden beri yaşamın hemen hemen her evresinde ve toplumun her kesiminde kadınlar ve erkekler beraber çalışmışlardır. Fakat birlikte çalışmalarının sonucunda aynı şekilde değerlendirilmemiş ve kadınlar erkeklerin gerisinde bırakılmışlardır. Daha düşük saygınlığı olan işlerde kadınların çalışmaları genelde normal görülürken, yöneticilik gibi yüksek güç, itibar ve saygınlık sağlayan mesleklerde yer almaları ve üst pozisyonlara yükselmeleri kolay olmamıştır. Kadın yöneticiler özellikle üst düzey yönetsel pozisyonlara ulaşmak istediklerinde adeta camdan bir tavanla (glass ceiling) ile karşı karşıya kalmış ve sonuçta çok fazla sorumluluk almaları gereken yönetsel pozisyonlarda çok sınırlı sayılarda temsil edilmişlerdir (Çelikten, 2004).

Cam Tavan Sendromu Kavramı

Cam tavan kavramı; öğrenilmiş bir “güçlük” olarak, görünmeyen ancak zihinlerde aşılamayan engeller olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım altında bilim insanlarının pireler ile yaptıkları bir takım deneyler yatmaktadır. Pirelerin farklı yüksekliklere zıplayabileceklerinden yola çıkarak 30 cm yüksekliğindeki bir cam fanus alınmıştır. Bu cam fanusun zeminin ısıtılmıştır ve buraya konan pireler sıcaktan etkilenmiş zıplayarak kaçmaya çalışmış ancak başlarını tavandaki cama çarpıp düşmüşlerdir. Halen sıcak olan zeminden tekrar kaçmaya

çalışan pirelerin başlarını tekrardan cama çarptıkları görülmüştür. Aynı şekilde defalarca başlarını cama çarpan pireler bir süre sonra 30 santimden fazla zıplay(a)mamayı öğrendikleri görülmüştür. Deneyin ikinci aşaması için tüm pirelerin yalnızca 30 cm zıplayabildiği görülmüş ve camdan tavan kaldırılmıştır. Zemin tekrar ısıtılınca üzerlerinde cam engeli olmamasına karşın pirelerin hala eşit yükseklikte zıpladıkları görülmüştür (Erot, 2016).

Cam, cam tavanın açıklanmasında kullanılan bir metafor olup görünmeyen bir engeli temsil etmektedir. İş hayatında cinsiyet ayrımcılığının bir boyutu olarak kabul edilen cam tavan kavramı, mesleki başarılarına ve becerilerine bakmadan kadınların, üst yönetici pozisyonlarına gelmesi yönünde var olan, aşılması güç engellerdir (Ayrancı-Gürbüz, 2012). Hu ve Mybong-Su (2008)'e göre cam tavan, genel anlamda üst düzey yönetim pozisyonlarında ilerleyen nitelikli kadınların ve diğer azınlıkların önündeki şeffaf ama gerçek engellerdir.

Cam tavan ilk olarak 1986 yılında Wall Street Dergisinde Hymovitz ve Schellhard tarafından tanımlanmıştır. Cam tavan kavramı “devlet ve şirketlerde, eğitim kurumlarında veya kar amacı gütmeyen kuruluşlarda yüksek pozisyonlara gelmeyi arzulayan ve bunun için çabalayan kadınların karşılaştıkları engeller” olarak nitelendirilmiştir (Lockwood, 2004). Cam tavan kadın personelin iş yerlerinden bekledikleri terfileri farklı nedenlerle alamamaları sonucunda meydana gelen kadınlara has bir kariyer engeli olarak tanımlanmaktadır (Hoşgör vd, 2016). Cam tavan gerçekliğini keşfeden araştırmacılara göre kadınların egemen olduğu mesleklerde bile zirveye hızla erkekler çıkmaktadır (King, Leavell, Maniam, 2017).

Cam tavan, bir örgütün resmi belgelerinde yer alan veya toplantılarda tartışılıp karar verilen bir olgu olmaktan ziyade görülemeyen, gizli ve konuşulmayan bir kavramdır (Wilson, 2014). Fakat bu kavram sadece kadın personelin yükselmesini önleyen engeller olarak nitelendirilmenin yanında, uygulama, denetim ve insiyatifli davranırken oluşan adaletsizlikleri (Weinberger, 2011), personel arasındaki ücret eşitsizliğini (Carillo, Gandelman ve Robano, 2014) kapsayan bir tanımdır.

1991 yılında ABD’de oluşturulan Cam Tavan Komisyonu’nda cam tavan kavramı; azınlıkların kariyerlerinde ilerlemelerini önleyen görünmeyen engeller olarak tanımlamıştır (Goodman vd, 2003). Bu komisyon cam tavan engellerin sadece kadınlara yönelik engeller olmadığını aynı zamanda çalışanların ırkına göre ayrımcılığın da ihtimal dâhilinde olduğunu, bunun sonucu olarak da cam tavan tanımının kapsamına bu grubunda dâhil olması gerektiği ifade etmişlerdir (Sposito, 2013).

Cam Tavan Komisyonu mevcut bir cam tavan sendromundan bahsedebilmek için dört kriterden bahsetmektedir. Bu ölçütler şu şekilde sıralanabilir;

1. Cinsiyet veya ırki bir ayrım içermelidir.
2. Öyle bir eşitsizlik vardır ki, bu eşitsizlik kariyer basamakları yükseldikçe artmalıdır,
3. Var olan cinsiyet ayrımı veya ırki ayrım, yükselme şansını azaltmalıdır,
4. Kariyer basamakları arttıkça yaşanan problemler de artmalıdır (Afza ve Newa, 2008).

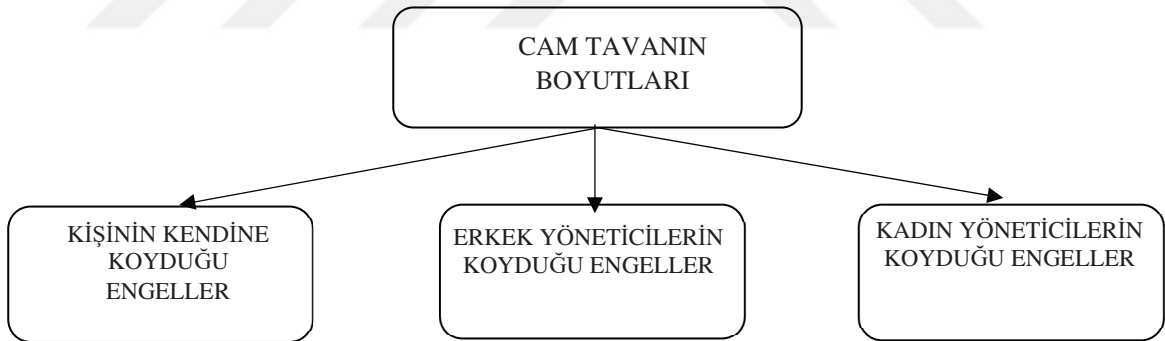
Kadın ve azınlıkların zirve noktadaki yönetimlere ulaşma süreçlerinde maruz kaldıkları olumsuz deneyimler olan cam tavan kavramı cinsiyet ve ırk eşitsizliğinin bir sonucu olarak görülmelidir (Zeng, 2011). Cam tavan olgusu, örgüt içerisinde kadınların hiyerarşik olarak yükselememelerini ifade etmesinin yanında aynı zamanda ücretlendirmenin cinsiyete dayalı olması, kadınların eğitim ve geliştirmeden yoksun bırakılması, erkek egemen iletişim ağlarına girememesi gibi pek çok uygulamayı da kapsar (Utma, 2019).

Akdöl, (2009) cam tavanı ortaya çıkaran unsurlar olarak erkek egemen örgüt kültürü ve uygulamaları, cinsiyete dayalı önyargılar, çalışma hayatı ve yaşam dengesi mücadelesi, örgütte biçimsel olmayan gruplara veya networklara girememe, mentorun eksikliği, erkek ve kadın yöneticilerin yönetsel biçimlerinin farklılıkları ve astların ve başka kadın yöneticilerin tutumları gibi değişkenleri sıralamıştır.

Cam tavan engellerin dikey ve yatay olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Dikey cam tavan örgüt içinde hiyerarşik yapılanmada kadın personelin karşılaştığı engelleri içerirken yatay cam tavan ise, erkek egemen örgüt yapılanmalarında kadınların davranışlarını örgütteki erkek egemen kültüre uydurmak durumunda kalmaları sonucunda meydana gelen zorlukları açıklamaktadır (Jain ve Mukherji, 2010).

Cam tavanın boyutları.

Birçok alanda var olan ve kadınların üst düzey pozisyonlara ulaşmasını engelleyen görünmez bariyerleri ifade eden cam tavan birçok kişinin bildiği bir ifadedir (Whawell, 2018). Kadınların önüne kariyer engeli olarak çıkan bu cam tavan engellerin kaynaklandığı farklı boyutlar bulunmaktadır. Cam tavanın boyutları literatürdeki genel anlamda üç başlık altında toplanmış ve Şekil 2’de Aycan (2005)’e göre kadınların karşılaştıkları cam tavan engellerin üç boyutu verilmiştir.



Şekil 3. Cam tavanın boyutları

Dünyada ve Türkiye’de, yapılan araştırmalarda cam tavan engellerin farklı şekillerde sınıflandırılması mevcut olsa da bütüncü bir bakış açısıyla bu engeller üç ana unsur altında birleşmektedir (Çetin, 2011). Tablo 1’de Çetin (2011)’e göre cam tavan engellerin detaylı sınıflandırılması ve verilmiştir.

Tablo 1

Cam Tavan Engeller

Bireysel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller	Örgütsel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller	Toplumsal Faktörlerden Kaynaklanan Engeller
<ul style="list-style-type: none"> • Çoklu rol üstlenme • Kadınların kişisel tercih ve algıları 	<ul style="list-style-type: none"> • Örgüt kültürü ve politikaları • Mentor eksikliği • Networklara katılamama 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesleki ayırım • Stereotipler

Bireysel faktörlerden kaynaklanan engeller.***Çoklu rol üstlenme.***

Çalışan kadınların çoklu rol üstlenmesi kişisel tercihleri ve algıları yükselmelerinin önünde bireysel faktörlerden kaynaklanan engellerdendir (Karaca, 2007). Yelkikalan (2006)'ya göre erkek yöneticilerin kariyerlerinde yükselmeleri için sosyal rollerinden feragat etmeleri gerekmezken, kadınların üst düzey pozisyonlara ulaşabilmek için sosyal rollerinden vazgeçmek zorunda kaldıkları görülmektedir. Evli ve çalışan bir kadın hem anne olmak hem de çocuğa bakma imkânının olmaması ve yetersizliği arasında kalmaktadır (Erdoğan, 1991).

İş yaşamı kadına özgürlük ve toplumsal saygınlık kazandırmaktadır. Bununla beraber ev sorumluluklarını ve iş çalışmalarını birlikte götürülmesinden doğan rol çatışmaları; kadınların gerginlik ve tükenme hissetmeleriyle sonuçlanabilmektedir. Bu durum kadının işten uzaklaşmasına ve erkeklere göre geri planda kalmasına, kariyerlerinde yükselme imkânlarına kaçırılmalarına neden olmaktadır. Kadınlar her iki alandaki sorumlulukları yerine getirmek için büyük baskı yaşamaktadırlar. Pek çok kadın ise bu baskıdan dolayı kariyerlerinde yükselmekten vazgeçmekte veya bu aşamada yavaşlamaktadır (Eagly ve Carli, 2007).

Kadınların kişisel tercih algıları.

Çalışma hayatını ve aile sorumluluklarını beraber yürütmekte güçlük yaşayan kadınların içinde buldukları sistemin değişmeyeceğine inançları artarken kendilerini gerçekleştireceklerine olan inançları azalmaktadır (Günden, Korkmaz, Yahyaoğlu, 2012). Çoğu kadın üst yönetim pozisyonlarının genellikle aile sahibi olmak ve kariyer yapmak arasında bir seçim olduğuna inanmaktadır (Barragan, vd., 2010).

Pek çok kadın, kariyer hedeflerinin farkında değildir. Kariyer basamaklarında ilerlemeye başladıklarında kadınlar isteklerinin farkına varabilmektedir. Üst yönetim pozisyonlarında yer alan kadınlar, o kademeye yükselirken çevrede oluşturdukları olumsuz etkilerden çekinirler. Bazı kadınlar da alışılmış kalıplar nedeniyle bu pozisyonların görevlerini kendilerine uygun bulmazlar. Kadınların üst yönetici olduğunda cinsel benliklerini kaybedecekleri ve erkeksi bir kadın olarak görülecekleri algısı bu kalıplardan birisidir (Barutçugil, 2002).

Kadınlar kendilerini duygusal olarak tanımlamakta ve güçsüz olduklarını düşünmektedirler. Bundan dolayı yönetme arzusundan çok yönetilme arzusu içinde bulunmaktadır (Bayrak ve Yücel, 2000). Bu bağlanma asıl önemli olan kişinin performansını engelleyen ya da performansına zarar veren bu engellerle başa çıkabilme becerisine sahip olmaktır.

Örgütsel faktörlerden kaynaklanan engeller.

Örgüt kültürü ve politikaları.

Kadınların kariyerle ilgili imkânlarda eşit olanaklar yakalamaları örgütten örgüte var olan örgüt kültürüne göre değişmektedir. Kimi örgütlerde gerekli şartlar eşit olmasına karşın bazı örgütlerde kendini kabul ettirmek zorunda kalan kadın daha fazla çaba göstermek

durumunda kalmaktadır. Bu da “erkek odaklı” örgüt kültürünün kadınların yükselmesi önünde bir kariyer engeli olduğunu göstermektedir (Karcıoğlu ve Leblebici, 2014). Örgütlerde erkek egemenliği çok fazla görülen bir durumdur ve bu durum kadınların yükselmeleri önünde önemli bir engeldir. Örgütte üst pozisyondaki yöneticiler, kadın personelin sosyal unsurlardan dolayı ilerleyebileceklerine inançları olmadığı için örgüt politikalarını da bu yönde oluştururlar (Taşkın ve Çetin, 2012).

Örgütsel cinsiyet açısından bakıldığında kadın ve erkek personelden beklenenin farklılaştığı görülmektedir. Erkek egemen örgüt kültürlerinde kadın personelin kendilerini kanıtlamasına daha az olanak verilirken, kadın yöneticiler belirli bazı pozisyonlara uygun görülür. Bunun sonucunda kadın çalışanların yönetici pozisyonlarına yükselmeleri örgüt kültüründen kaynaklanan cam tavan engelleri meydana getirmektedir (Temel ve ark., 2006).

Bazı örgütler var olan politikaları doğrultusunda kadınların çalışma hayatında aktif olarak bulunmalarını hedefleyen uygulamalarla zorunlu bir şekilde kadın istihdamına gitmektedir. Ancak personel bu tarz zorunlulukları hoş karşılamamaktadır. Bu durumda da başarılı ve yetenekli olmalarına rağmen kadınlar, yükselme engelleri ile karşılaşmaktadırlar (Türkkahraman ve Şahin, 2010).

Mentor eksikliği.

Mentorluk ilişkileri, örgütlerde, genel olarak büyük ve tecrübeli yöneticiler ile az deneyimli personel arasında gerçekleşmektedir. Kariyer gelişimi konusunda yönlendirici olan mentorlar, iş ile ilgili tecrübeleri aktarır ve bilgilerini paylaşmakla yükümlüdür (Öztürk, 2011). Örgüt içinde kadın yöneticilerin sayısının az olması nedeniyle, kadın personel kadın mentor eksikliği yaşamaktadır. Cinsiyet kalıp yargıları, bilgi ağlarına ulaşmada zorluk çekme, çapraz-cinsiyet ilişkileriyle oluşan normlar yüzünden kadınlar, örgütte erkek yöneticilerle mentorluk

ilişkisi yaşama konusunda sıkıntı çekmektedir (Catalyst, 1993; Akt: Öztürk, 2011). Kariyer gelişimlerini etkileyen çok fazla unsur bulunması sebebiyle kadın personel, örgütte mentorluk ilişkisinden daha fazla yararlanmalıdır (Taşkın ve Çetin, 2012).

Orta ve üst yönetim pozisyonlarında kadın sayısı az olduğu için yükselmekte olan kadınlar rehberlik için ihtiyaç duydukları mentorlardan yoksundur. Bu durum ilerleme fırsatlarını ve yönetici rollerini engellemektedir (Sahoo & Lenka, 2016).

İnformel iletişim ağlarına (networklara) katılamama.

Toplum içerisinde insanların zaman geçirdiği bireyler onların ilerleme imkânlarını engelleyebilir. İnançlar, kültürel normlar, davranışlar, cinsiyet, ekonomik durum, ırk vb değişkenlerden bi araya gelen insanlar aralarında ağ oluştururlar. Bilgi paylaşımının olduğu bu informal ağlar güçlü ve yararlı olabileceği gibi kesişen bir cam tavanı da destekleyen bir yapı olabilir (King, Leavvell, Maniam, 2017). Kariyerde ilerleme kaydetmek adına ağlar oluşturma önemlidir. Erkek çalışanlar bunun farkındalığıyla, kariyerlerinde ilerleme göstermek için sıklıkla şebekelerden yararlanırken kadınlar bu ağların bencil önceliklere ve gerçek dışı duygulara dayandığını düşünerek yararlanmamaktadır (Karcıoğlu ve Lelebici, 2014). Erkek personel arasındaki informal iletişim ağlarına dâhil olamayan kadın personel için bu durum çalışma hayatlarında güçlük yaratan bir durumdur (Soysal, 2010).

Toplumsal faktörlerden kaynaklanan engeller.

Mesleki ayrım.

Araştırmalar mesleki ayrım konusunda kadın personelin avantajlarının düşük olduğunu göstermektedir (Parlaktuna, 2010). Meslek seçerken belirleyici nokta kişinin arzusu, becerisi iken, bu aşamada hem aileden hem de toplumda var olan bazı basmakalıp yargılar kadın ve erkeğin kendi istekleri dışında meslekleri tercih etmesiyle sonuçlanmaktadır (Karcıoğlu ve

Leblebici, 2014). Aynı seviyede eğitim gören erkekler ve kadınlar olmasına rağmen üst düzey eğitim gerektiren işler erkeklere uygun görülmektedir. Eğitim ve tecrübe gerektiren işler için de aynı durum söz konusudur. Neo-klasik ayrımcılık teorisine bakıldığında; kadınlara yüklenen sorumluluklardan dolayı kadın personelin örgütte kısa süreli çalıştığı ve bu süreyi de sıkça aksattığı görülmektedir. Aynı zamanda kadınların işle ilgili eğitimlere katılmak istemedikleri düşünülmektedir. Bunun sonucu olarak da kadınlar düşük performanslı yüksek ücretli personel olarak nitelendirilmektedir. Bu da yöneticinin kadınlara sunacağı işlerin biçimi etkilemektedir (Lordoğlu ve Özkaplan, 2007).

Stereotipler.

Cinsiyete yönelik oluşturulmuş kalıplaşmış önyargılar stereotiplerdir. Kadınların ve erkeklerin ne şekilde davranacaklarına ilişkin toplumsal cinsiyete bağlı olarak normlar ve cinsiyetlerle alaka genel anlamda abartılı imajlardır (Kara, 2015). Rol çatışması ve devam eden eril stereotipler kadınların yöneticilik pozisyonlarında karşılaştıkları zorluklara katkıda bulunmaktadır (Sabharwall, 2015).

Stereotipler, yönetim pozisyonlarına yükselme aşamasında kadınların önündeki engel olarak toplumsal önyargıların kaynağı konumundadır. Genel bir kabul olan erkeklerin iyi bir yönetici olduğu algısı kadınların yönetim pozisyonlarında temsilini sınırlandırın bir etkendir (Çelikten, 2004). Kadınların duygusallığı bir önyargıdır ve bu önyargı kadınların yükselmesi önünde bir engeldir. Bunun dışında da kadınlara yakıştırılan birden çok olumsuz önyargı vardır (Örücü ve Kılıç, 2008). Kadınlar ideal yöneticinin niteliklerine sahip olduklarını ispat etmek için erkeklere oranla daha fazla çaba göstermektedirler. Çünkü kadın yöneticilerin önündeki önyargıları kırma problemi ile karşı karşıyadırlar (Orbay, 2018).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında cam tavana ilişkin yapılan araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Yurtiçinde yapılan araştırmalar.

Eroğlu Toraman (2011), “Eğitim Örgütlerinde Kadınların Yönetmel Konuma Yükselmelerinde Cam Tavan Etkisi” adlı çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin kadınların erkeklere göre, eğitim örgütü olarak okullarda yönetmel pozisyonlara yükselmeleri aşamasında karşılaştıkları cam tavan etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel olarak desenlenen çalışmada 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Tokat il merkezindeki, ilkokul, ortaöğretim, özel eğitim, yaygın eğitim ve özel öğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı çalışmada, veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların görüşleri doğrultusunda eğitim örgütlerinde kadınların yönetici olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici pozisyonlarına gelmek isteyen kadınların ise cam tavan engellerle kuşatıldığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür ve eğitim örgütlerinde kadına yakıştırılan konumun müdür yardımcılığı olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırma sonuçlarına göre personel ve çevre, kadın yöneticilere önyargılı yaklaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atan (2011), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Okul Yöneticilerinin Cam Tavana İlişkin Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan kadın okul yöneticilerinin cam tavan ve kadınların okul yönetiminde yükselme seviyelerine ilişkin algılarının belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini random olarak belirlenen 60 okuldan 120 kadın yönetici oluşturmaktadır. Nicel yönetimin kullanıldığı çalışmada veriler 5’li likert tipi ölçme aracıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında ilköğretim

okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavana yönelik algılarının fark testlerinin bulgularına göre, alt boyutlarda anlamlı farklılık olacak kadar farklı şiddetlerde algılanmasına rağmen, aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın yöneticilerde cam tavan algısının kadın yöneticilerin kariyer beklentilerini ve girişimlerini olumsuz etkileyecek seviyede olduğu bulunmuştur.

Yılmaz (2013), “Kadın Ve Erkek Eğitim Yöneticilerinin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Algıları İstanbul İli Örneği” isimli çalışmasında İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde çalışan yöneticilerin yaşadığı cam tavan sendromunun boyutlarını ve cam tavan sendromuna yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini random seçilen 132 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. veriler 5’li likert tipi ölçek ile toplanarak analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulguların sonuçlarına göre cam tavan sendromunu kadınların daha fazla yaşadığı belirlenmiştir.

Erot (2016)’nın “Antalya Devlet Okullarında Görev Yapan Kadın Yöneticilerinin Cam Tavan Sendromu Hakkında Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Araştırma” isimli çalışmasında Antalya devlet okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromuna yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yönetimi desenlerinden olgu bilim yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada katılımcılar Antalya ili merkez ve ilçelerinden anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 19 kadın yöneticiden oluşmaktadır. Veri toplamada görüşme yönteminin(tekniğinin) kullanıldığı çalışmada verilerin analizleri sonucunda kadınların yönetici olmayı kendilerinin seçtikleri fakat buldukları konumu planlamadıkları tespit edilmiştir. Kadın yöneticiler üst pozisyonlara gelmeleri önündeki engellerin en çok toplumsal rollerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre kadın yöneticiler rol modelleri olarak en çok iş yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları bir kadın yöneticiyi örnek aldıklarını ve üst düzey yöneticilik pozisyonlarında yeterince kadın olmadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak ise cinsiyet ayrımı

yapılması, çalışma saatlerinin yoğunluğu, iş yükü ve MEB yükselme kıstasları olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan kadın yöneticilere göre kadın yönetici sayısını artırmak için pozitif ayrımcılık, aile ve toplum yapısında değişiklik, maddi düzenleme ve üst düzey yönetici desteği olmalıdır sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrısevdi (2015), “Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Cam Tavan Sendromu” isimli çalışmasında Aydın ili Efeler ilçesi eğitim bölgesinde bulunan kamu eğitim örgütlerinde çalışan kadın yöneticilerin kariyer gelişim süreçlerinde karşılaştıkları engelleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın birincil verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle 22 kadın yönetici ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların profesyonel sebeplerden yönetici olma kararı aldıkları ve bu süreci kariyer planı yoluyla devam ettirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kadın yöneticilerin görev yapılan eğitim kurumlarına önemli katkıları olduğu, eğitim kurumlarındaki kadın yöneticilerin sayısındaki yetersizliğinde toplumsal nedenlerin bireysel, kurumsal ve insan kaynakları sebeplere göre öne çıktığı sonucu da araştırma sonucunda elde edilmiştir. Katılımcılar kadın yöneticilerin cam tavan engellerini aşmak için farklı öneriler sunduğu ve bu önerilerin genelde kadınlara yönelik önerilerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karacıoğlu ve Leblebici (2014), “Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: “Cam Tavan Sendromu” Üzerine Bir Uygulama” adlı araştırmasında kadın yöneticilerde kariyer engelleri ve cam tavan sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. İki ana bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde Türkiye’de ve Dünya’da kadının iş yaşamındaki konumu ile kadınların kariyer engelleri ve cam tavan kavramının kapsamı incelenmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünü ise Erzurum’daki kamu ve özel banka şubelerinde çalışan 40 kadın ve 40 erkek personelden oluşan 80 kişi üzerinde uygulanan anketin analiz sonuçları değerlendirilmiştir. Anket çalışmasına bağlı olarak gerçekleştirilen araştırmanın sonunda, kadın yöneticilerin kariyerlerinde ilerleyememe sebepleri kadınların çoklu rol üstlenmesi, kadınların kişisel tercih

ve algıları, örgüt kültürü, örgüt politikaları, mentor eksikliği, informel iletişim ağlarına katılamama ve mesleki ayırım yapılması konuları ayrıntılı olarak sınıflandırılmıştır. Bu değişkenler cam tavan olgusu boyutları kabul edilmiş ve ankete katılanların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim durumu, statüsü ve mesleki deneyim sürelerine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bankacılık sektöründe kadınların kariyerlerinde ilerleyememelerinde “Cam Tavan Sendromu” kavramının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aracı ve Mızrahi (2010)’nın “Kadın Yöneticiler Ve Cam Tavan Sendromu Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında ilk olarak kadınların üst yönetim pozisyonlarına ulaşmalarına engel teşkil eden ve cam tavan olarak nitelendirilen bireysel, örgütsel ve toplumsal faktörler teorik bir çerçeve altında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın uygulama bölümünde ise İzmir ilindeki KOBİ’lerden bir örneklem belirlenmiş ve bu örgütlerde çalışan kadın ve erkek yöneticiler üzerinde bir anket çalışması yapılmıştır. Toplanan verilerin analiz sonuçlarına dayanılarak kadın ve erkek yöneticilerin cam tavan sendromuna yönelik tutumları değerlendirilmiş, kadın yöneticilerin kariyerlerinde karşılarına çıkan belirli engeller ortaya konulmuştur.

Öçalır (2017), “Kurumsal İletişim Açısından ‘Cam Tavan Sendromu’: Orta Ve Üst Düzey Kadın Yöneticilerin, Cam Tavan Sendromu Hakkındaki Görüşlerinin Yönetim Ve İç İletişim Açısından Değerlendirilmesine Yönelik İstanbul Özelinde Nitel Bir Çalışma” isimli araştırmasında ekonomiyi yönlendiren önemli aile, ulusal, çokuluslu ve uluslararası şirketlerde görev yapan üst düzey kadın yöneticilerin, çalışanların güçlendirilmesiyle beraber cam tavan sendromunun aşılması ve personelle ilişkiler bakımından değerlendirilmesine ilişkin görüş ve düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul ilinde çalışma ofisleri ve merkezleri bulunan özel şirketlerin orta ve üst düzey 19 kadın yönetici oluşturmaktadır. Nitel araştırma çerçevesinde fenomenoloji deseninin benimsendiği bu çalışmada veriler mülakat metoduyla (teknikleriyle) toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

katılımcıların çoğunluğu üst düzey yöneticiliğe, aileye mensupluğu ile birlikte akademisyenlik, danışmanlık, öğretmenlik gibi farklı tecrübelerden sonra geçiş yapmışlardır. Katılımcılar üst düzey yönetici olabilmek amacıyla çok çalıştıklarını, aile ve sosyal hayatlarından fedakârlık yaptıklarını ve annelik döneminde kırılma yaşadıkları belirtmişlerdir. Kadın yöneticiler çalışan kadın olarak kariyer ilerlemelerinde en çok toplumsal engellerle karşılaştıklarını ve yöneticilerinden yoğun destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar kendi engellerinin çoğunlukla düşünce yapıları ve iş ve özel yaşam dengesindeki problemler olduğunu belirtmişlerdir.

Bodur (2017), “İlköğretimde Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Karşılaştıkları Cam Tavan Engeller İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmasında iş yaşamında pek çok engelle karşılaşan kadın öğretmenlerin önlerine çıkan cam tavan engeller yüzünden tükenmişlik kavramları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu random yöntemle belirlenen Bursa İl’indeki 28 okuldan toplam 357 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma amacına yönelik olarak veriler cam tavan engelleri ölçeği ve tükenmişlik ölçeği ile toplanmış ve analizleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına istinaden önlerine cam tavan engeller çıkan kadın öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerleme isteğinin farkında olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenler yöneticiliğin erkeklere daha uygun bir statü olduğunu benimsemişler ve buna bağlı olarak tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Orbay (2018), “Ortaokul Yöneticilerinin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi” adlı çalışmasında ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna yönelik algılarının belirlenmesi ve bu algıların farklı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ili Avrupa yakasındaki random yoluyla seçilen dört ilçedeki 74 ortaokul ve

imam hatip ortaokulunun müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Likert tipi ölçme aracının kullanıldığı çalışmada veriler cam tavana ilişkin 38 sorudan oluşan bir ölçme aracıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde kadınların daha fazla cam tavan sendromu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karaca (2007), “Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma” adlı araştırmasında dünyada gerekse Türkiye’de kadınların üst yönetim pozisyonlarına ulaşmalarına engel teşkil eden cam tavan unsurları teorik bir çerçevede incelemek ve bir uygulama çalışması ile desteklemek amaçlanmıştır. Üç bölümden oluşan çalışmanın ilk bölümünde dünyada ve Türkiye’de kadının iş hayatındaki konumu kavramsal olarak incelenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümde iş yaşamında kadın yöneticiler ve kariyer engelleri ele alınarak, cam tavan kavramı açıklanmıştır. Uygulama olan üçüncü kısımda ise Konya’da faaliyette bulunan kamu ve özel sektör bankalarından bir örneklem belirlenmiştir. Bu bankalarda çalışan kadın ve erkek yöneticiler üzerinde yapılan anket çalışmasına yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Yurtdışında yapılan araştırmalar.

Catalyst (2007), “Double-Bind Dilemma For Women In Leadership: Damned if You Do, Doomed if You Don’t” isimli araştırmasında, kalıplaşmış önyargılar kadınların kariyer ilerlemesinin önünde görünmez ve geçilmez engeller oluşturduğu belirtmiştir. Kadınların yeterince hırslı ve çalışkan olmamaları, liderlik özelliklerinden ve doğru kararlar alma yeteneğinden yoksun olmaları, problem çözme yeteneklerinin zayıf olduğu gibi önyargılar, bununla beraber kadınların kendilerini ispatlamak amacıyla erkek meslektaşlarından daha fazla çalışmak zorunda kalmaları, mentor eksikliği gibi nedenler kadınların üst düzey yönetici olmaları önündeki engeller olarak sıralamıştır.

Billot (2002), 'Kadınlar Aracılığıyla Liderlik' adlı araştırmasında eğitim liderliğinde kadınları konu edinmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kadınların erkeklerden farklı çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların başkalarıyla bağlantı kurmak amacıyla iletişime güvenmesine karşın erkeklerin hiyerarşiye göre çalışmayı seçtikleri sonucu belirlenmiştir. Çalışmada kadınların yeni lider olmak için güçlerini paylaşma, takım oluşturma ve iletişim kurma gibi yollar seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katz (2003), "Kadın Eğitim Bölge Müdürleri: Liderlik İçin En İyi Örnek Algılar" isimli çalışmasında kadın okul bölge müdürü sayısının az olmasının sebebini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen öngörülerle bu çalışmadaki kadınlar ilişkisel liderliği kendi liderlik stillerinin anahtar bir faktörü olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadınların bölge müdürü olarak rollerini nasıl başarılı bir şekilde yerine getirdikleri ile ilgili konuşma yöntemleri olduğu ve bu konuşma bölge müdürlüğü isteyen kadınlar için faydalı olduğu belirlenmiştir.

Goodman (2002), "Yönetici Hazırlık Programları: Üniversiteler Kadınları Yükseltir mi, Engeller mi?" adlı araştırmasında Amerika'daki üniversitelerde çalışan kadınların yönetim kademelerinde bulunma durumlarını araştırmıştır. Elde edilen araştırma verilerine göre, Amerika eğitimindeki cinsiyet önyargısı sorunu sistematik olduğu ve bütün düzeylerde mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında kadınların üniversitelerde de devlet okullarındaki gibi yüksek üst düzey konum ulaşamadıkları belirlenmiştir.

Bradshaw ve Phillips (2002), "Kadın Okul Liderleri: Deneyim Dersleri" adlı çalışmalarında deneyimli okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca kazandıkları tecrübelerinden öğrendiklerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre başarılı kadın arkadaşlarından elde ettikleri benzer sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılanlar, bu derslerden kazandıkları olumlu ve olumsuz tecrübeler sayesinde oldukça önemli kazanımlar elde ettiklerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Bir Yönetici Olmaya Karar Verdiğinde, Kadını Güdöleyen ve Engelleyen Faktörler Nedir?” isimli araştırmalarında; yönetici olma kararı alan kadınları motive eden ve kadınların önünde engel olan unsurların neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda yöneticiliğın kendine özgü olması ve hizmete dayalı olmasının, kadınlar açısından oldukça önemli bir motivasyon kaynağı olduğu belirlenmiştir. Kadınları engelleyen faktörlerin ise zaman tüketiminin çok olması, iş yükünün çokluğu ve bürokrasi olduğu sonucuna varılmıştır.

Nandy, Bhaskar ve Ghosh (2014), “Kurumsal Cam Tavan: Hintli Kadın Çalışanlara Etkisi” adlı çalışmalarında kültürel önyargılar, stereotipler ve örgütlerin kadınları saygın ve yönetsel pozisyonlarda teşvik etmek için alması gereken yaklaşımlar ile örgütlerdeki cam tavan etkisi veya cinsiyet çeşitliliği konusuna odaklanmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre örgütler finansal durumlarını açıklamak ve hissedarları finansal konularda motive etmek için bilançolarını yayınlamakla birlikte, insan kaynaklarının görünmez bilançolarını cinsiyete göre ayarladığı ve toplumu ve kadınları caydırdığı belirlenmiştir.

Ehrich (2002), “Avustralya’da Kadın Eğitim Yöneticileri: Bazı Sorunlar, Bazı Yönergeler” adlı araştirmasında Avustralya’daki kadınların yöneticiliğe yönlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen danışmanlık programlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, resmi danışmanlık çalışmalarının, kariyer yapmayla ilgilenen kadınlara yardım açısından daha pozitif sonuçlar verdiği görölmüştür.

King, Maniam, Leavell (2017), “Düzeltilmiş Cam Ve Kırılma Adımları: Kesitli Araç Kutusu Kullanarak Cam Tavan Ve Cam Yürüyen Merkezi Kuramlarının Kaldırılması” adlı çalışmalarında ABD’de var olan kariyerlerde cinsiyet eşitsizliğinin kısa bir geçmişini gözden geçirmeyi, cinsiyet çalışmalarına egemen olan Cam Tavan ve Cam Yürüyen Merdiven teorilerini açıklamayı ve altta yatan nedenlerin değiştiğini görmek için Kesişimsel Analiz’i

kullanarak yaklaşımları yeniden şekillendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya göre cinsiyet ayrımcılığını tanımlarken veya problemleri bir Cam Tavan veya Cam Yürüyen Merdiven olarak tanımlarken yaklaşıma bakılmaksızın bir bireyin eski modaaya uygun bir listeye dayanarak deneyimlerini anlama ve daha fazla bilgi edinme ihtiyacını gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.



Bölüm III: Yöntem

Araştırmada ilkökul öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda bir kariyer engeli olarak cam tavanın eğitim örgütü olarak okullarda personel güçlendirmeye etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel veriler arasındaki desteği sağlamak, bulguların geçerliliğini arttırmak, veri toplama süreçlerini çeşitlendirmek ve bulgular arası ilişkiler kurarak sonuçları yorumlamak amacıyla karma araştırma modeli kullanılmıştır.

Karma araştırma modeli bir tek araştırmada veya yakın ilişkili çalışma dizisinde nicel ve nitel verilerin veya tekniklerinin birleştirildiği veya karşılaştırıldığı araştırma yaklaşımıdır (Christensen, vd.,).

Karma araştırma modeline felsefik varsayımlarla beraber sorgulama yöntemini içinde barındıran bir araştırma desenidir. Yöntembilimsel olarak araştırmada verilerin toplanmasında, analiz edilmesinde nitel ve nicel yaklaşımların karma yapıldığı felsefik varsayımlardır. Yöntem olarak ise veri toplama ve analiz etme, nitel ve nicel verileri kama yapmaya odaklanır (Creswell, 2003).

Araştırma kapsamında karma araştırma yöntemi desenlerinden karma çeşitleme deseni kullanılmıştır. Karma çeşitleme deseni, araştırma problemi temel alınarak farklı durumlarda en etkili biçimde kullanılabilme amacıyla kendi içerisinde de sınıflandırılmıştır. Karma çeşitleme deseni temel olarak, araştırma hipotezlerinin belirgin bir biçimde ortaya koyulması amacıyla çeşitli yöntemlerin harmanlanmasını ifade ederken bu çeşitliliğe karşın bir bütünlük oluşturacak

biçimde veri çeşitleri ve analiz yöntemlerinin birbiri ile ilişkilendirilmesi araştırmanın bütünlük taşıması açısından önem kazanmaktadır (Morse, 1991 ; Akt. Kana, 2013).

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Bir ülkenin kalkınmasında tüm meslek gruplarının payının olması yanında, insan sermayesini nitelikli hale getirmede ve kalkınmada en önemli role sahip olan meslek öğretmenliktir (Güven, 2017). Bu sebeple araştırma kapsamında kariyer engeli olan cam tavanın personel güçlendirmeye etkisinin değerlendirildiği bu çalışmada, örgüt olarak okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri oldukça önem taşımaktadır. Araştırma amacına yönelik bu araştırmanın evreni, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde Çanakkale ili ve ilçelerindeki MEB'e bağlı 104 ilkokulda görev yapan İlkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem belirlenirken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini belirtilen evren içerisinde, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen Çanakkale Merkez, Biga, Bayramiç ve Gelibolu İlçelerindeki toplamda 56 ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örneklemede, evreni meydana getiren her parçanın örnekleme bulunma olasılığı aynıdır. Birimler birbirinden bağımsız olarak eşit seçilme şansına sahip olmaktadır. Evren hacmi N, örneklem hacmi n olarak alındığında evrendeki her bir birimin seçilme olasılığı n/N olacaktır (Ural ve Kılıç, 2005).

Araştırmaya katılan katılımcılara ait bulgular.

Bu bölümde araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin katılımcı özelliklerine ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında 372 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Bu veriler öğretmenlerin sorulara görüş belirtme durumlarına göre ayrılmış ve araştırmaya 353 ölçek dâhil edilmiştir. Katılımcıların gönüllü olarak katılımına önem verilmiş ve kişisel bilgilerin gizliliği ön planda tutulmuştur.

Araştırmada ilk olarak araştırmanın örneklemini oluşturan 353 öğretmenin; yaşları, cinsiyetleri, branşları, öğrenim durumları, eğitim düzeyleri, medeni durumları ve daha önceden yöneticilik yapıp yapmama durumlarını belirten yüzdeler ve frekans dağılımı belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bilgiler

Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	221	62.6
Erkek	132	37.4
Yaş		
21-30	36	10.2
31-40	188	53.3
41-50	87	24.6
51 ve üzeri	42	11.9
Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu		
Evet	101	28.6
Hayır	252	71.4
Mesleki Deneyim		
1-5	21	5.9
6-10	59	16.7
11-15	120	34.0
16-20	87	24.6
21 ve üzeri	66	18.7

Branş		
Sınıf Öğretmeni	292	82.7
Diğer Branşlar	61	17.3
Medeni Durum		
Evli	291	82.4
Bekâr	62	17.6
Öğrenim Durumu		
Lisans Tamamlama	123	34.8
Lisans	199	56.4
Yüksek Lisans	31	8.8
Toplam	353	100.0

Tablo 2’ de araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin demografik bilgilerine ait bulgular sunulmuştur. Tablo 2 ‘de görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %62.2 sinin (f:221) kadın, %37.4 (f:132) erkek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların yaş değişkenlerinin frekans ve yüzde değerlerinin belirtildiği Tablo 2’de araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinden %10.2’sinin (f:8) 21-30 yaş arası, %53.3’ünün (f:188) 31-40 yaş arası, öğretmenlerin %24.6’sının (f:87) 41-50 yaş arası ve %11.9 (f:42) ilkökul öğretmenin de 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin geçmişte yöneticilik yapıp yapmama durumlarına ilişkin bulgularda araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin %28.6’sının (f:101) geçmişte yöneticilik yaptığı, %71.4’ünün (f:252) ise geçmişte yöneticilik yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların mesleki deneyimlerine göre dağılımlarının görüldüğü Tablo 2’de araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin % 5.9’unun (f:21) 1-5 yıl, %16.7 (f:59) öğretmenin 6-10 yıl, öğretmenlerin %34’ünün (f:120) 11-15 yıl, %24.6’sının (f:87) 16-20 yıl ve %18.7 (f:66) öğretmenin ise 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde; %82,7’sinin (f:292) Sınıf Öğretmeni, %17.3’ünün (f:61) diğer branşta oldukları görülmektedir.

Medeni durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, Tablo 2’e göre öğretmenlerin %82.4’ünün (f:291) evli, %17.6’sının (f:62) bekâr olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim durumlarına ilişkin bu bulgular incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin %56.4’ünün (f:199) lisans mezunu olduğu bulgusu görülmektedir. Daha sonra bunu %34.8 (f:123) ilkökul öğretmeniyle lisans tamamlama takip etmektedir ve öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında öğretmenlerin %8.8’inin (f:31) en az oranla yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

İlkökul öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı araştırmada verilerin toplanmasında nicel ve nitel yöntem bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşaması tek bir veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir. İlkökul öğretmenlerine uygulanan 4 bölümlük veri toplama aracının birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde Cam Tavan Ölçeği, üçüncü bölümünde Personel Güçlendirme Ölçeği ve dördüncü bölümünde ise Açık Uçlu sorular yer almıştır.

Ölçek formunun ilk bölümünde öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşlerinin personel güçlendirmeye etkisinin değerlendirilmesinde belirleyici özellikte olacağı düşünüldüğü için katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, branş ve geçmişte yöneticilik yapıp yapmama durumu gibi değişkenleri içeren sorulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde ve personel güçlendirmeye yönelik görüşlerinin ortaya konmasında bu sorular oldukça önem arz etmektedir.

Veri toplama aracı.

Araştırma nicel boyutu kapsamında öğretmenlerin görüşlerinin ortaya konması amacıyla verilerin toplanması için, yargısal ölçmelerden yararlanılmış ve Likert tipi ölçme aracı tercih edilmiş, bunun sonucunda iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden ilki öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Karaca (2007)'nin “Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma” adlı tezinde geliştirdiği ve kullandığı veri toplama aracı olan “Cam Tavan” ölçeğidir.

Cam Tavan ölçeği kapsamında Karaca (2007) tarafından oluşturulan 7 boyut şu şekildedir;

Tablo 3

Cam tavan Boyutları ve Soru Listesi

Cam Tavan Boyutları	Soru No:
I. Çoklu Rol Üstlenme	1,2,3,4,5
II. Kadınların Kişisel Tercih Algıları	6,7,8,9,10,11,12
III. Örgüt Kültürü Ve Politikaları	13,14,15,16,17,18,19,20
IV. İnfomal İletişim Ağları (Networklar)	21,22,23
V. Mentorluk	24,25
VI. Mesleki Ayrım	26,27,28,29,30,31
VII. Stereotipler	32,33,34,35,36,37,38

Toplamda 38 ifadeden oluşan Cam Tavan tutum ölçeği teori kısmına paralel olarak yedi alt boyutta analiz edilmiştir. Bu boyutların oluşturulmasında faktör analizi yapılmış ve teorik bilgilerden yararlanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin toplam algı puanlarının hesaplanmasında negatif algı ifadelerinin ters kodlanması yoluna gidilmiş ve bu doğrultuda “1, 3, 4, 5, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38. maddeler ters kodlanarak analize dâhil edilmiştir (Karaca, 2007);

Öğretmenlerin personel güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak ise Laschinger ve ark. (2001) tarafından geliştirilmiş olan ve Topayan, Tolay ve Sürgevil (2013)’in geçerlik güvenirlik analizlerini yaparak Türkçe ’ye uyarladığı “Personel Güçlendirme” ölçeği kullanılmıştır. Personel güçlendirme ölçeği Yapısal Güçlendirme ve Psikolojik Güçlendirme olarak iki bölümden oluşmaktadır.

Uyarlanan ölçeğin Yapısal güçlendirme kısmındaki alt boyutlar Tablo 4’de verilmiştir;

Tablo 4

Yapısal Güçlendirme Boyutları	Soru No:
Fırsat	1,2,3
Bilgi	4,5,6
Destek	7,8,9
Kaynak	10,11,12
Biçimsel Güç	13,14,15
Biç. Olmayan Güç	16,17,18
Genel Güçlendirme	19,20

Çalışma Etkililiği Koşulları Anketi-II (CWEQ-II)

Yapısal Güçlendirme ölçeği Tablo 4’de görüldüğü gibi 7 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Yapısal güçlendirme ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında, her iki model için de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluğu istatistiğinin 0.899 olduğu görülmüştür. Bu değer, verilerin faktör yapılarını iyi düzeyde açıkladığını ifade etmektedir. Bununla beraber Barlett küresellik testi istatistikleri her iki model için $\chi^2 = 2748.639$. serbestlik derecesi $df=153$. $p=0.0001(<0.05)$ (Topoyan, Tolay ve Sürgevil, 2013). İç güvenilirlik analizi sonuçlarına göre, tüm yapılardaki faktör boyutlarının iç güvenilirlik değerleri Cronbach $\alpha=0.70$ ’in üzerinde olduğundan ölçekler güvenilir olarak kabul edilmiştir (Leech vd., 2005: 67 akt: Topoyan, Tolay ve Sürgevil, 2013).

Uyarlanan ölçeğin Psikolojik güçlendirme kısmındaki alt boyutlar Tablo 5’de verilmiştir;

Tablo 5

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği

Psikolojik Güçlendirme Boyutları	Soru No:
Anlamlılık	1,2,3
Yeterlilik	4,5,6
Özerklik	7,8,9
Etki	10,11,12

Yapısal Güçlendirme ölçeği Tablo 5’de görüldüğü gibi 4 alt boyut ve 12 maddeden oluşmaktadır.

Psikolojik güçlendirme ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi bulgularına bakıldığında, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluğu istatistiğinin 0.811 olduğu tespit edilmiştir ve bu değer, verilerin faktör yapılarını iyi düzeyde açıkladığını göstermektedir. Ayrıca Barlett küresellik testi istatistikleri $\chi^2 = 1690.871$. serbestlik derecesi $df=66$. $p=0.0001(<0.05)$ (Topoyan, Tolay ve Sürgevil, 2013). İç güvenilirlik analizi sonuçlarına göre, tüm yapılardaki faktör boyutlarının iç güvenilirlik değerleri Cronbach $\alpha=0.70$ ’in (Leech vd., 2005: 67 akt: Topoyan, Tolay ve Sürgevil, 2013) üzerinde olduğundan ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin dördüncü bölümünde, çalışmanın amacı kapsamında ilkökul öğretmenlerinden nitel veriler açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Açık uçlu sorular sayı olarak daha fazla öğretmene ulaşmak ve ulaşılabilirliği daha kolay kılmak açısından tercih edilmiştir. Sorular hazırlanırken önceden kestirilebilir ya da evet veya hayır gibi kısa yanıt gerektiren türden

sorular yerine açıklama yapmayı ve ayrıntılı düşünceleri aktarmayı hedefleyen sorulardan yararlanılmıştır. Böylece açık uçlu sorular ile öğretmenlere esneklik sağlanmış ve yanıtların birey tarafından biçimlendirilmesine olanak sağlanmıştır. Sorularının hazırlanabilmesi için “cam tavan” “kariyer engelleri” gibi anahtar kelimeler kullanılarak alanyazın taranmış, ulaşılan bilgilerden hareketle sorular oluşturulmuştur.

Geçerlik için oluşturulan taslak eğitim alanında çalışan iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve gelen eleştirilerden sonra yapılandırılmıştır. Dış geçerliği arttırmak için ilkökul öğretmenlerinin görüşleri çalışmaya doğrudan alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın bu aşaması tarama modeli kapsamında yöntem çeşitlemesine uygun olarak nicel ve nitel verilerin analizi şeklinde iki başlık altında toplanmıştır.

Nicel verilerin analizi ve yorumlanması.

Nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi aşamasından önce değerlendirilecek anketlere 1’den 353’e kadar anket numarası verilmiştir. Demografik bilgilerin değerlendirilmesi aşamasında değişkenlerin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Cam Tavan ve Personel Güçlendirme ölçekleri beşli likert tipindedir. Beşli biçimindeki ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde aşağıdaki değer aralıkları dikkate alınmıştır.

Tablo 6

Ölçekler İçin Belirlenen Değer Aralıkları

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum (1)
1.81-2.60	Katılmıyorum (2)
2.61-3.40	Orta derecede katılıyorum (3)
3.41-4.20	Katılıyorum (4)
4.21-5.00	Tamamen katılıyorum (5)

Kullanılan ölçeklere ilişkin analizler Tablo 6 de belirtilen değer aralıkları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Ölçek maddelerinde beşli likert (1.00-1.80 (kesinlikle katılmıyorum); 1.81-2.60 (katılıyorum); 2.61-3.40 (orta derecede katılıyorum); 3.41-4.20 (katılıyorum); 4.21-5.00 (tamamen katılıyorum)) dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde kullanılacak istatistik testlerini belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş bu doğrultuda her bir ölçeğin dağılımının tespit edilmesinde Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Ölçeklerin Skewness ve Kurtosis değerlerinin incelenmesinden sonra parametrik olduğu belirlenen ölçeklere bağımsız değişkenlere göre İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-testi ve İlişkisiz Değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Non-parametrik dağılım gösteren ölçeklerde ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi ve ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-Test kullanılmıştır.

Toplanan veriler doğrultusunda İlkokul öğretmenlerinin Cam Tavan ve Personel Güçlendirme (Yapısal Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirme) ölçeklerinden aldıkları Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da sırasıyla verilmiştir.

Tablo 7

İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavan Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri

	N	Kurtosis	Skewness
Ölçek puanları	353	3.006	-.297

Tablo 7 incelendiğinde ölçekten elde edilen puanların normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Normalliği sağlayan değer aralıkları (+2.0) – (-2.0) arasındadır (George ve Mallery, 2010). Ölçeğin tamamı normal dağılım göstermediği için alt boyutları incelenmemiştir ve bu çerçevede bu ölçek için non-parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 8

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/ Yapısal Güçlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri

	N	Kurtosis	Skewness
I	353	.017	-.575
II	353	-.310	-.342
III	353	.138	-.508
IV	353	-.014	-.313
V	353	-.190	-.068
VI	353	.038	-.505
VII	353	.118	-.495
Ölçek puanları	353	-.062	-.229

Tablo 8 incelendiğinde ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Yapısal Güçlendirme Ölçeğine ilişkin alt boyutların Skewness ve Kurtosis değerleri incelendiğinde tüm alt boyutlara ait değerlerin normalliği sağlayan değer aralıkları (+2.0) – (-2.0) (George ve Mallery, 2010) arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/ Psikolojik Güçlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Kurtosis ve Skewness Değerleri

	N	Kurtosis	Skewness
I	353	1.008	-1.075
II	353	.531	-.884
III	353	-.305	-.468
IV	353	-.129	-.350
Ölçek puanları	353	.385	-.671

Tablo 9 incelendiğinde ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Psikolojik Güçlendirme Ölçeğine ilişkin alt boyutların Skewness ve Kurtosis değerleri incelendiğinde tüm alt boyutlara ait değerlerin normalliği sağlayan değer aralıkları (+2.0) – (-2.0) (George ve Mallery, 2010) arasında olduğu belirlenmiştir.

Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması.

Araştırma kapsamında açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analiziyle betimsel istatiki metodlar (yüzde ve frekans) kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler çözümlenirken tümevarımsal bir yaklaşım ile çalışma sürdürülmüştür. Verileri kavramlar ve temalar etrafında toplayarak anlaşılır kılmak amacıyla içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analiziyle, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında toplamak ve bu temaları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Toplanan nitel veriler analiz sonucunda ortaya çıkan tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapmamıza olanak vermesi için sayıya indirgenmiş buna aracı olarak da sistematik ve pratik bir analiz olması açısından veri analizi için yazılım kullanımı tercih edilmiştir. Böylece kurulan hiyerarşik ilişkiler yoluyla veriler sistematik, tam, esnek ve hızlı bir şekilde kodlanmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri dikkate alınmadan kodlanarak dijital ortama girilmiş, tematik analizin

gerçekleştirilmesi için “MAXQDA” paket programına aktarılmış ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmada nitel verilerin analizinde izlenen adınlar şu şekildedir:

Açık uçlu sorular hazırlandıktan sonra veri toplama aracıyla 353 öğretmene uygulanmış ve cevap verilme durumuna göre 109 öğretmenin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Verilen cevaplar araştırmacı tarafından dijital ortama aktarılmış ve çözümlenmiştir. Açık uçlu soruları bulunduğu ölçek formu ve cevapların dijital ortamdaki dökümleri alandan bir uzamana verilerek yanlışların ya da eksikliklerin kontrolü sağlanmıştır. Açık uçlu sorular tek tek ele alınarak her soru için verilen yanıtlar çerçevesinde seçenekler listelenmiştir. Bu değerlendirmelerden sonra öğretmenlere yöneltilen her bir soru için bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu aşamada araştırmanın kuramsal boyutu ve buna yönelik oluşturulan açık uçlu sorular dikkate alınmıştır. Araştırmacı dijital ortama aktardığı veri dökümlerini ve kodlama anahtarı eğitim bilimlerinden bir uzmana vermiştir. Eğitim yönetimi alanı uzmanı ve araştırmacı birbirinden bağımsız bir şekilde her bir açık uçlu soru için işaretleme yapmıştır. Buradan yola çıkarak nitel verilerin güvenilirlik hesaplaması, Miles ve Huberman’ın formülü ile sağlanmıştır: “Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100”. Araştırmacı dışındaki bir bireyin analiz sürecinde bulunması ve sonuçların karşılaştırılması sonucunda %80 oranında hem fikir sağlanması kodlamanın güvenilirliğini sağlamaktadır (Büyüköztürk ve Diğerleri 2010). Görüşme sorularının güvenilirlik analizi Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Açık Uçlu Soruların Güvenirlik Analizleri

Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri (%)
1	85
2	90.3
3	100
\bar{X}	91.76

Tablo 10’da araştırmacı ve uzman arasındaki açık uçlu soruların kodlamalarının karşılaştırılmasında elde edilen güvenilirlik yüzdeleri incelendiğinde güvenilirlik oranlarının %85-%100 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmada açık uçlu sorularının güvenilirlik ortalaması ise %91.76 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, %70’den büyük olduğundan araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Bu aşamadan sonra MAXQDA programında veriler tematik olarak hazırlanan tablolar, grafikler ve kod birlikte oluşturma modelleri, çakışan kodlar, yüzde ve frekans değerleriyle bulgulaştırılmıştır. MAXQDA’da temalar, alt temalar kodlamı, tematik analiz gerçekteştirildikten sonra her görüşün sıklığı belirlenmiş ve şekiller, tablolar ve grafikler biçiminde sunulmuştur. şekillerin, tabloların ve grafiklerin altına açıklamalar yapılmış ve devamında ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar yapılırken öğretmenlere (k1,k2... gibi) kod numaralar verilmiş ve çalışma içerisinde bu kodlar kullanılmıştır. Alıntılar italik olarak yazılmış, parantez içinde önce kaç numaralı görüşmeci olduğu, daha sonra alıntının yapıldığı satır aralığı verilmiştir.

Tablolarda sunulan katılımcı görüşleri ile kodlardan bahsetme durumları, kodlanmış ve kodlanmamış belgeler olarak tabloda yer alan değerlerde farklılık yaratabilmektedir. Bunun nedeni, kodun katılımcı sayısı bakımından bahsedilme sıklığı ve ilişkili kategorinin tablo istatistiklerinde kodlanma sıklığıdır. Katılımcıların aynı kategoride birden fazla koddan söz ettiği durumlarda kodlardan söz eden katılımcı sayısında artış belirirken, her katılımcı raporu, ilişkili kategori için sadece bir kez kodlanmıştır.



Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen nicel (ölçekler yoluyla elde edilen) ve nitel (açık uçlu sorular ile elde edilen) bulgular bu bölümde sırayla verilmiştir.

Ölçekler Yoluyla Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Cam Tavan Ölçeği ve Personel Güçlendirme Ölçeği ile toplanan verilerin analizleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin kariyer engeli olarak cam tavana ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla, öğretmenlere toplamda 38 madde olmak üzere Cam Tavan Ölçeği uygulanmıştır. Bu maddeler ait oldukları boyutlar, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

İlkokul Öğretmenlerinin Kariyer Engeli Olarak Cam Tavana İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyutlar	\bar{X}	Ss
I	2.94	.60
II	3.10	.48
III	2.98	.48
IV	3.07	.69
V	3.01	.73
VI	2.71	.56
VII	2.50	.63
Toplam	2.87	.31

(I): Çoklu Rol Üstlenme. (II): Kadınların Kişisel Tercih Algıları. (III): Örgüt Kültürü ve Politikaları. (IV): İnfomal İletişim Ağları (Networkler). (V): Mentorluk (VI): Mesleki Ayrım (VII): Stereotipler

Tablo 11 incelendiğinde ilkököl öğretmenlerinin cam tavana ilişkin genel olarak görüşlerinin “orta derecede katılıyorum” (\bar{X} :2.87) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Cam tavana ilişkin görüşlerin alt boyutları dikkate alındığında, çoklu rol üstlenme alt boyutunda öğretmenlerin “orta derecede katılıyorum” (\bar{X} :2.94) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Benzer şekilde Tablo 11’de Kadınların Kişisel Tercih Algıları alt boyutu dikkate alındığında ilkököl öğretmenlerinin “orta derecede katılıyorum” (\bar{X} :3.10) görüşünü belirttikleri belirlenmiştir. Örgüt Kültürü Ve Politikaları alt boyutu dikkate alındığında aynı şekilde öğretmenlerin “orta derecede katılıyorum” (\bar{X} :2.98) şeklinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin belirttikleri görüşlerde İnfomal İletişim Ağları (Networkler) alt boyutunun ortalama puanları incelendiğinde “orta derecede katılıyorum” (\bar{X} :3.07) olarak görüş bildirdikleri görülmüştür. Tablo 11’e göre öğretmenlerin Mentorluk alt boyuna “orta derecede katılıyorum” (\bar{X} :3.01) olarak görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Mesleki Ayrım alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarında benzer şekilde “orta derecede katılıyorum” (\bar{X} :2.71) şeklinde görüş belirttikleri belirlenmektedir. Stereotipler alt boyutuna ilişkin ortalama puanları değerlendirildiğinde öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin “orta derecede katılıyorum” (\bar{X} :2.50) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin personel güçlendirmeye ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

Araştırma bulguları bu aşamada kendi içerisinde ikiye ayrılan; Personel Güçlendirme Ölçeğinin, Yapısal Güçlendirme ve Psikolojik Güçlendirme Ölçeklerine göre ayrılmaktadır. Bu ölçeklerin ve ölçek maddelerinin ait oldukları boyutlar, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla Tablo 12 ve tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyutlar	\bar{X}	Ss
I	3.83	.87
II	3.88	.80
III	3.75	.88
IV	3.61	.83
V	3.43	.88
VI	3.82	.88
VII	3.72	.92
Toplam	3.72	.71

(I): Fırsat. (II): Bilgi. (III): Destek. (IV): Kaynak. (V): Biçimsel Güç (VI):Biçimsel Olmayan Güç (VII): Genel Güçlendirme

Tablo 12’ye göre katılımcıların yapısal güçlendirme algıları değerlendirildiğinde, fırsat alt boyutuna öğretmenlerin “katılıyorum” (\bar{X} :3.83) şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Yapısal güçlendirmeye ilişkin bilgi alt boyutu dikkate alındığında görüş belirten öğretmenlerin görüşlerinin “katılıyorum” (\bar{X} :3.88) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda destek alt boyutuna ait ortalama puanlar incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerini “katılıyorum” (\bar{X} :3.75) şeklinde ifade ettikleri görülebilir. Tablo 12 incelendiğinde kaynak alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin “katılıyorum” (\bar{X} :3.61) olarak görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde biçimsel güç alt boyutuna ilişkin olarak “katılıyorum” (\bar{X} :3.43) şeklinde görüş belirtildiği yine Tablo 12’de görülmektedir. Biçimsel olmayan güç alt boyutuna ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde öğretmenlerin “katılıyorum” (\bar{X} :3.82) şeklinde görüşlerini ifade ettikleri belirlenmektedir. Aynı şekilde genel güçlendirme alt boyutuna ilişkin, öğretmenlerin “katılıyorum” (\bar{X} :3.72) şeklinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Genel olarak yapısal güçlendirmeye ilişkin görüş belirten ilkökul öğretmenlerinin “katılıyorum” (\bar{X} :3.72) şeklinde olduğu Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 13

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerine Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyutlar	\bar{X}	Ss
I	4.09	.90
II	4.13	.86
III	3.91	.87
IV	3.68	.89
Toplam	3.95	.76

(I): Anlamlılık. (II): Yeterlilik. (III):Özerklik. (IV): Etki

Tablo 13'e göre psikolojik güçlendirmeye ilişkin alt boyutlar dikkate alındığında öğretmenlerin anlamlılık alt boyutuna yönelik görüşlerinin "katılıyorum" (\bar{X} : 4.09) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Yeterlilik alt boyutuna ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerini "katılıyorum" (\bar{X} :4.13) olarak ifade ettikleri görülmektedir. Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin, özerklik alt boyutuna ilişkin "katılıyorum" (\bar{X} :3.91) şeklinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Benzer şekilde etki boyutuna yönelik görüşlerin "katılıyorum" (\bar{X} :3.95) şeklinde olduğuna yine Tablo 13'den ulaşılmaktadır. Genel olarak Psikolojik Güçlendirme Ölçeğinde belirtilen görüşlerin "katılıyorum" (\bar{X} :3.95) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz ölçümler için Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur;

Tablo 14

İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
I	Kadın	221	177.87	39310.00	14393	.834
	Erkek	132	175.54	23171.00		
II	Kadın	221	188.39	41635.00	12068	.00*
	Erkek	132	157.92	20846.00		
III	Kadın	221	185.77	41056.00	12647	.03*
	Erkek	132	162.31	21425.00		
IV	Kadın	221	190.33	42063.50	11639	.00*
	Erkek	132	154.58	20417.50		
V	Kadın	221	182.22	40270.50	13432	.20
	Erkek	132	168.26	22210.50		
VI	Kadın	221	176.10	38919.00	14388	.83
	Erkek	132	178.50	23562.00		
VII	Kadın	221	158.41	35009.00	10478	.00*
	Erkek	132	208.12	27472.00		
Toplam	Kadın	221	179.53	39677.00	14026	.54
	Erkek	132	172.76	22804.00		

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Çoklu Rol Üstlenme. (II): Kadınların Kişisel Tercih Algıları. (III): Örgüt Kültürü ve Politikaları. (IV): İnfomal İletişim Ağları (Networkler). (V): Mentorluk (VI): Mesleki Ayrım (VII): Stereotipler

Öğretmenlerin cam tavana yönelik puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir. Ölçeğin tamamı dikkate alındığında öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir (U=14026, p>.05). Buna karşın kadın öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 179.53), erkek öğretmenlere göre (Sıra ortalaması: 172.76) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir.

Çoklu rol üstlenme boyutunda erkek öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 175.54), kadın öğretmenlerin algılarına göre (Sıra Ortalaması: 177.87), daha düşük

seviyede olmasına rağmen aralarındaki bu ilişki istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir ($U=14393$, $p>.05$).

Tablo 14'e göre ilkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşleri, kadınların kişisel tercihleri alt boyutunda ($U=12068$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin görüşleri ile (Sıra Ortalaması: 188.39), erkek öğretmenlerin görüşleri (Sıra Ortalaması: 157.92) anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Benzer şekilde örgüt kültürü ve politikaları alt boyutuna ait analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bu boyuta yönelik görüşlerinin anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir ($U=12647$, $p<.05$) .

Tablo 14'e göre İnfomal İletişim Ağları (Networkler) alt boyutunda cam tavana yönelik öğretmen görüşlerinin aldığı puanlar incelendiğinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($U=11639$, $p<.05$).

Mentorluk alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U=13432$, $p>.05$). Kadın öğretmenlerin mentorluk alt boyutuna yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 182.22), erkek öğretmenlerin görüşlerine göre (Sıra Ortalaması: 168.26) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek seviyede olmadığı görülmektedir.

Tablo 14'e göre mesleki ayırım alt boyutunda, ilkokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenleri ile cam tavana yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=14388$, $p>.05$). Buna karşın erkek öğretmenlerin mesleki ayırım boyutunda görüşleri (Sıra Ortalaması: 178.50), kadın öğretmenlere göre (Sıra ortalaması: 176.10) daha yüksek seviyede olmasına rağmen aralarında anlamlı bir fark yoktur.

Stereotipler boyutu dikkate alındığında öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($U=10478$, $p<.05$)

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz ölçümler için Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur;

Tablo 15

İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Branş	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
I	Sınıf Öğretmeni	292	176.67	51588	8810	.89
	Diğer	61	178.57	10893		
II	Sınıf Öğretmeni	292	177.67	51879.5	8710.5	.78
	Diğer	61	173.80	10601.5		
III	Sınıf Öğretmeni	292	178.23	52042.5	8547.5	.61
	Diğer	61	171.12	10438.5		
IV	Sınıf Öğretmeni	292	176.96	51671.5	8893.5	.98
	Diğer	61	177.20	10809.5		
V	Sınıf Öğretmeni	292	180.95	52836.5	7753.5	.10
	Diğer	61	158.11	9644.5		
VI	Sınıf Öğretmeni	292	180.14	52600	7990	.20
	Diğer	61	161.98	9881		
VII	Sınıf Öğretmeni	292	184.19	53784.5	6805.5	.00*
	Diğer	61	142.57	8696.5		
Toplam	Sınıf Öğretmeni	292	181.49	52995	7595	.07
	Diğer	61	155.51	9486		

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Çoklu Rol Üstlenme. (II): Kadınların Kişisel Tercih Algıları. (III): Örgüt Kültürü ve Politikaları. (IV): İnfomal İletişim Ağları (Networkler). (V): Mentorluk (VI): Mesleki Ayrım (VII): Stereotipler

Öğretmenlerin cam tavana yönelik puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 15’de gösterilmiştir. Ölçeğin tamamı dikkate alındığında öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri branş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir (U=7595, p>.05). Sınıf öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 181.49), diğer branştaki

öğretmenlere göre (Sıra ortalaması: 155.51) daha yüksek olmasına karşın aralarındaki fark anlamlı değildir.

Çoklu rol üslenme boyutunda sınıf öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 176.67), diğer branştaki öğretmenlerin görüşlerine göre (Sıra Ortalaması: 178.57), daha düşük düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu ilişki istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir ($U=8810$, $p>.05$).

Tablo 15'e göre ilkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşleri, kadınların kişisel tercihleri alt boyutunda ($U=8710.5$, $p>.05$) branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Benzer şekilde örgüt kültürü ve politikaları alt boyutuna ait analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bu boyuta yönelik görüşlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile (Sıra Ortalaması: 178.23), diğer branştaki öğretmenlerin görüşleri arasındaki (Sıra Ortalaması: 171.12) fark düşük düzeyde olmasına rağmen anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir ($U=8547.5$, $p>.05$).

Tablo 15' de görüldüğü gibi İnfomal İletişim Ağları (Networkler) alt boyutunda cam tavana yönelik öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($U=8893.5$, $p>.05$).

Mentorluk alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği Tablo 15'de görülmektedir ($U=7753.5$, $p>.05$). Sınıf öğretmenlerin mentorluk alt boyutuna yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 180.95), diğer branştaki öğretmenlerin görüşlerine göre (Sıra Ortalaması: 158.11) daha yüksek düzeyde olmasına karşın aralarındaki bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek seviyede olmadığı tespit edilmiştir.

Mesleki ayırım alt boyutunda, Tablo15 incelendiğinde, öğretmenlerinin branş değişkenleri ile cam tavana yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=79908$, $p>.05$). Sınıf öğretmenlerin mesleki ayırım boyutunda görüşleri (Sıra Ortalaması:

180.14), diğer branştaki öğretmenlere göre (Sıra ortalaması:161.98) daha yüksek seviyede olmasına rağmen aralarında anlamlı bir fark yoktur.

Stereotipler boyutu dikkate alındığında öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri branşa göre anlamlı bir fark göstermektedir (U=6805.5, p<.05)

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin geçmişte yöneticilik yapma durumlarına göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin geçmişte yöneticilik yapma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz ölçümler için Mann- Whitney U Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur;

Tablo 16

İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu Değişkenine Göre Mann- Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
I	Evet	101	179.26	18105.5	12497.5	.79
	Hayır	252	176.09	44375.5		
II	Evet	101	198.45	20043.5	10559.5	.01*
	Hayır	252	168.40	42437.5		
III	Evet	101	202.38	20440.5	10162.5	.00*
	Hayır	252	166.83	42040.5		
IV	Evet	101	190.23	19213	11390	.11
	Hayır	252	171.70	43268		
V	Evet	101	196.56	19852.5	10750.5	.01*
	Hayır	252	169.16	42628.5		
VI	Evet	101	172.13	17385	12234	.56
	Hayır	252	178.95	45096		
VII	Evet	101	166.02	16768.5	11617.5	.19
	Hayır	252	181.02	45712.5		
Toplam	Evet	101	190.52	19243	11360	.11
	Hayır	252	171.58	43238		

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Çoklu Rol Üstlenme. (II): Kadınların Kişisel Tercih Algıları. (III): Örgüt Kültürü ve Politikaları. (IV): İnfomal İletişim Ağları (Networkler). (V): Mentorluk (VI): Mesleki Ayrım (VII): Stereotipler

Öğretmenlerin cam tavana yönelik puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir. Ölçeğin tamamı dikkate alındığında öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri geçmişte yöneticilik yapıp yapmama değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği

tespit edilmiştir. ($U=11360$, $p>.05$). Buna yanı sıra evet diyen öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 190.52), hayır diyen öğretmenlere göre (Sıra ortalaması: 171.58) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir.

Çoklu rol üslenme boyutunda geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 179.26), geçmişte yöneticilik yapmayan öğretmenlerin görüşlerine göre (Sıra Ortalaması: 176.09), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu ilişki istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir ($U=12497.5$, $p>.05$).

Tablo 16'ya göre ilkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşleri, öğretmenlerin geçmişte yöneticilik yapma durumu değişkenine göre, kadınların kişisel tercihleri alt boyutunda ($U=10559.5$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin görüşleri ile (Sıra Ortalaması: 198.45), yöneticilik yapmayan öğretmenlerin görüşleri (Sıra Ortalaması: 168.40) anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Benzer şekilde örgüt kültürü ve politikaları alt boyutuna ait analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bu boyuta yönelik görüşlerinin anlamlı fark gösterdiği Tablo 16'de görülmektedir ($U=10162.5$, $p<.05$).

İnformel İletişim Ağları (Networkler) alt boyutunda cam tavana ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin aldığı puanlar incelendiğinde, geçmişte yöneticilik yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($U=11390$, $p>.05$). Buna karşın İnformel İletişim Ağları (Networkler) alt boyutunda geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 190.23), geçmişte yöneticilik yapmayan öğretmenlerin görüşlerine göre (Sıra Ortalaması: 171.70), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu ilişki istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir.

Mentorluk alt boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşleri geçmişte yöneticilik yapıp yapmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=10750.5$, $p<.05$).

Tablo 16'ya göre mesleki ayırım alt boyutunda, ilkokul öğretmenlerinin geçmişte yöneticilik yapıp yapmama durumlarına ile cam tavana yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=12234$, $p>.05$).

Geçmişte yöneticilik yapmayan öğretmenlerin, mesleki ayırım boyutunda görüşleri (Sıra Ortalaması: 178.95), yöneticilik yapan öğretmenlere göre (Sıra ortalaması: 172.13) daha yüksek seviyede olmasına rağmen aralarında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 16'da Stereotipler boyutu dikkate alındığında öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri geçmişte yöneticilik yapıp yapmama durumlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=11617.5$, $p>.05$).

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz ölçümler için Mann- Whitney U Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur;

Tablo 17

İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
I	Evli	291	177.30	51595.5	8933.5	.90
	Bekâr	62	175.59	10886.5		
II	Evli	291	174.99	50922	8436	.42
	Bekâr	62	186.44	11559		
III	Evli	291	174.13	50670.5	8184.5	.24
	Bekâr	62	190.49	11810.5		
IV	Evli	291	176.99	51504.5	9018.5	.99
	Bekâr	62	177.04	10976.5		
V	Evli	291	177.64	51693.5	8834.5	.79
	Bekâr	62	173.99	10787.5		
VI	Evli	291	174.18	50687.5	8201.5	.25
	Bekâr	62	190.22	11793.5		
VII	Evli	291	175.21	50986	8500	.47
	Bekâr	62	185.40	11495		
Toplam	Evli	291	174.82	50871.5	8385.5	.38
	Bekâr	62	187.25	11609.5		

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Çoklu Rol Üstlenme. (II): Kadınların Kişisel Tercih Algıları. (III): Örgüt Kültürü ve Politikaları. (IV): İnfomal İletişim Ağları (Networkler). (V): Mentorluk (VI): Mesleki Ayrım (VII): Stereotipler

Öğretmenlerin cam tavana yönelik puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir. Ölçeğin tamamı dikkate alındığında öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir (U=8385.5, p>.05). Buna karşın bekâr öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 187.25), evli öğretmenlere göre (Sıra ortalaması: 174.82) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 17 incelendiğinde çoklu rol üstlenme boyutunda evli öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 177.30), bekâr öğretmenlerin görüşlerine göre (Sıra

Ortalaması:175.59), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu ilişki istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir (U=8933.5, $p>.05$).

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşleri medeni durum değişkeninde, kadınların kişisel tercihleri alt boyutunda (U=8436, $p>.05$) anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Benzer şekilde örgüt kültürü ve politikaları alt boyutunda da öğretmenlerin medeni durumlarının cam tavana ilişkin görüşlerinde anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir (U=8184.5, $p>.05$).

Tablo 17'ye göre İnfomal İletişim Ağları (Networkler) alt boyutunda cam tavana yönelik öğretmen görüşlerinin aldığı puanlar incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (U=9018.5, $p>.05$).

Mentorluk alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=8834.5, $p>.05$). Evli öğretmenlerin mentorluk alt boyutuna yönelik görüşleri (Sıra Ortalaması: 177.64), bekâr öğretmenlerin görüşlerine göre (Sıra Ortalaması:173.99) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek seviyede olmadığı görülmektedir.

Mesleki ayırım alt boyutunda, Tablo 17 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin medeni durumları ile cam tavana yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemektedir (U=8201.5, $p>.05$). Buna karşın bekâr öğretmenlerin mesleki ayırım boyutunda görüşleri (Sıra Ortalaması: 190.22), evli öğretmenlere göre (Sıra ortalaması:174.18) daha yüksek seviyede olmasına rağmen aralarında istatikselsel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Stereotipler boyutu dikkate alındığında öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir (U=8500, $p>.05$).

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur;



Tablo 18

İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Analiz Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P8
I	Lisans	123	147.17	2	16.40	.00*
	Tamamlama					
	Lisans	199	192.20			
II	Lisans	123	194.88	2	10.10	.00*
	Tamamlama					
	Lisans	199	162.01			
III	Lisans	123	197.63	2	16.23	.00*
	Tamamlama					
	Lisans	199	158.29			
IV	Lisans	123	191.85	2	14.07	.00*
	Tamamlama					
	Lisans	199	160.84			
V	Lisans	123	189.61	2	3.07	.21
	Tamamlama					
	Lisans	199	169.93			
VI	Lisans	123	173.96	2	.84	.65
	Tamamlama					
	Lisans	199	180.79			
VII	Lisans	123	158.76	2	9.1	.01*
	Tamamlama					
	Lisans	199	191.34			
Toplam	Lisans	123	178.49	2	1.26	.53
	Tamamlama					
	Lisans	199	173.27			
	Lisans	31	195.06			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Çoklu Rol Üstlenme. (II): Kadınların Kişisel Tercih Algıları. (III): Örgüt Kültürü ve Politikaları. (IV): İnfomal İletişim Ağları (Networkler). (V): Mentorluk (VI): Mesleki Ayrım (VII): Stereotipler

Tablo 18 dikkate alındığında öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testine göre incelenmiştir. Yapılan Kruskal-Wallis Testine göre öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$X^2_{(2)}=1.26, p>.05$].

Öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerinin alt boyutlarından birini oluşturan çoklu rol üstlenmenin öğrenim durumu değişkene göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testine göre belirlenmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre öğretmenlerin çoklu rol üstlenmeye ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$X^2_{(2)}=16.40, p<.05$]. Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın yüksek lisans (Sıra Ortalaması:197.77) ile lisans tamamlama (Sıra Ortalaması:147.17) grupları arasında olduğu ve bu farkın yüksek lisans grubu lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 18'de öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerinin kadınların kişisel tercih algıları boyutunda öğrenim durumu değişkenine göre gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(2)}= 10.10, p<.05$]. Bu farkın lisans (Sıra Ortalaması:162.01) ve yüksek lisans (Sıra Ortalaması:202.27) grupları arasında olduğu ve sonucun yüksek lisans grubu için olumlu olduğu Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda tespit edilmiştir.

Örgüt kültürü ve politikaları alt boyutunun öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre bu boyutta öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$X^2_{(2)}= 16.23, p<.05$]. Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın yüksek lisans (Sıra Ortalaması: 215.23) ile lisans (Sıra Ortalaması:158.29) grupları arasında olduğu ve bu farkın yüksek lisans grubu için olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşlerinin alt boyutu olan İnfomal İletişim Ağlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir [$X^2_{(2)}= 14.07, p<.05$]. Bu farkın değerlendirilmesi için Mann-Whitney U Testiyle çoklu karşılaştırmalar yapılmış sonucunda farkın yüksek lisans (Sıra Ortalaması:221.81) ile lisans (Sıra Ortalaması:160.84) grupları arasında olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin mentorluk alt boyuna ait puanlar incelendiğinde, yapılan Kruskal-Wallis Testine göre öğrenim durumu değişkeninde anlamlı bir sonuca ulaşılmadığı Tablo 18’de görülmektedir [$X^2_{(2)}= 3.07, p>.05$]. Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda lisans tamamlama (Sıra Ortalaması: 189.61) ile lisans (Sıra Ortalaması:169.93) grupları arasında bir fark olduğu ve bu farkın lisans tamamlama grubu için daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Mesleki ayırım alt boyutunda öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri doğrultusunda öğrenim durumu değişkeninde, gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre anlamlı bir olmadığı tespit edilmiştir [$X^2_{(2)}= .84, p>.05$]. Yüksek lisans (Sıra Ortalaması: 164.71) ile lisans (Sıra Ortalaması:180.79) grupları arasında bir fark olduğu Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda belirlenmesine rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerinin alt boyutlarından birini oluşturan streotiplerin öğrenim durumu değişkene göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testine göre belirlenmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre öğretmenlerin streotiplere ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$X^2_{(2)}=9.1, p<.05$]. Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın

yüksek lisans (Sıra Ortalaması:157.31) ile lisans (Sıra Ortalaması:191.34) grupları arasında olduğu ve bu farkın lisans grubu lehine olduğu söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 19’de sunulmuştur;



Tablo 19

İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Analiz Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
I	1-5	21	183.36	4	12.34	.01*
	6-10	59	182.01			
	11-15	120	193.33			
	16-20	87	177.97			
	21 ve üzeri	66	139.54			
II	1-5	21	217.62	4	16.84	.00*
	6-10	59	194.32			
	11-15	120	155.09			
	16-20	87	164.16			
	21 ve üzeri	66	204.56			
III	1-5	21	202.55	4	4.11	.39
	6-10	59	178.64			
	11-15	120	179.91			
	16-20	87	160.31			
	21 ve üzeri	66	184.11			
IV	1-5	21	196.60	4	12.52	.01*
	6-10	59	195.61			
	11-15	120	164.83			
	16-20	87	156.82			
	21 ve üzeri	66	202.85			
V	1-5	21	169.90	4	6.31	.17
	6-10	59	184.66			
	11-15	120	176.53			
	16-20	87	158.56			
	21 ve üzeri	66	197.58			
VI	1-5	21	175.50	4	2.79	.59
	6-10	59	175.23			
	11-15	120	166.48			
	16-20	87	189.56			
	21 ve üzeri	66	181.64			
VII	1-5	21	155.17	4	12.14	.01*
	6-10	59	153.17			
	11-15	120	170.06			

	16-20	87	206.49			
	21 ve üzeri	66	178.99			
Toplam	1-5	21	191.90	4	1.25	.87
	6-10	59	174.69			
	11-15	120	170.48			
	16-20	87	182.60			
	21 ve üzeri	66	178.80			

$p^* < .05$ düzeyinde anlamlıdır (I): Çoklu Rol Üstlenme. (II): Kadınların Kişisel Tercih Algıları. (III): Örgüt Kültürü ve Politikaları. (IV): İnfomal İletişim Ağları (Networkler). (V): Mentorluk (VI): Mesleki Ayırım (VII): Stereotipler

Tablo 19 dikkate alındığında öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testine göre incelenmiştir. Yapılan Kruskal-Wallis Testine göre öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$X^2_{(2)} = 1.25, p > .05$].

Öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerinin alt boyutlarından birini oluşturan çoklu rol üstlenmenin mesleki deneyim değişkene göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testine göre belirlenmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre öğretmenlerin çoklu rol üstlenmeye ilişkin görüşleri mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$X^2_{(2)} = 16.34, p < .05$]. Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın 21 yıl ve üzeri (Sıra Ortalaması:139.54) ile 11-15 yıl (Sıra Ortalaması:193.33) grupları arasında olduğu ve bu farkın 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 19'da öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerinin kadınların kişisel tercih algıları boyutunda mesleki deneyim değişkenine göre gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(2)} = 16.84, p < .05$]. Bu 1-5 yıl (Sıra Ortalaması:217.62) ve 11-15 yıl (Sıra Ortalaması:155.09) grupları arasında olduğu ve sonucun 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler için olumlu olduğu Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda tespit edilmiştir.

Örgüt kültürü ve politikaları alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre bu boyutta mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$X^2_{(2)}=4.11, p>.05$].

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşlerinin alt boyutu olan İnfomal İletişim Ağlarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir [$X^2_{(2)}=12.52, p<.05$]. Bu farkın değerlendirilmesi için Mann-Whitney U Testiyle çoklu karşılaştırmalar yapılmış sonucunda farkın 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (Sıra Ortalaması:156.82) ile 6-10 yıl (Sıra Ortalaması: 195.61) grupları arasında olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin mentorluk alt boyuna ait puanlar incelendiğinde, yapılan Kruskal-Wallis Testine göre mesleki deneyim değişkeninde anlamlı bir sonuca ulaşılmadığı Tablo 19'da görülmektedir [$X^2_{(2)}=6.31, p>.05$]. Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda 16- 20 yıl (Sıra Ortalaması:158.56) ile 21 yıl ve üzeri (Sıra Ortalaması:194.58) grupları arasında bir fark olduğu ve bu farkın 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Mesleki ayırım alt boyutunda öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri doğrultusunda mesleki deneyim değişkeninde, gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre anlamlı bir olmadığı tespit edilmiştir [$X^2_{(2)}=2.79, p>.05$]. 11-15 yıl (Sıra Ortalaması:166.48) ile 16-20 yıl (Sıra Ortalaması:189.36)] grupları arasında bir fark olduğu Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda belirlenmesine rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerinin alt boyutlarından birini oluşturan streotiplerin mesleki deneyim değişkene göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testine göre belirlenmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre öğretmenlerin streotiplere ilişkin görüşleri mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$\chi^2_{(2)}=1.25, p<.05$]. Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın 1-5 yıl (Sıra Ortalaması:191.90) ile 11-15 (Sıra Ortalaması:170.48) grupları arasında olduğu ve bu farkın 1-5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur;

Tablo 20

İlkokul Öğretmenlerinin Cam Tavana İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Analiz Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
I	21-30	36	179.53	3	5.35	.14
	31-40	188	186.51			
	41-50	87	168.74			
	51 ve üzeri	42	149.40			
II	21-30	36	218.25	3	7.72	.05
	31-40	188	167.39			
	41-50	87	179.75			
	51 ve üzeri	42	178.95			
III	21-30	36	183.79	3	2.73	.43
	31-40	188	174.30			
	41-50	87	169.45			
	51 ve üzeri	42	198.92			
IV	21-30	36	202.32	3	4.37	.22
	31-40	188	171.05			
	41-50	87	171.42			
	51 ve üzeri	42	193.50			
V	21-30	36	174.56	3	1.71	.63
	31-40	188	175.93			
	41-50	87	171.55			
	51 ve üzeri	42	195.15			
VI	21-30	36	179.82	3	4.24	.23
	31-40	188	167.27			
	41-50	87	187.44			
	51 ve üzeri	42	196.50			
VII	21-30	36	140.92	3	8.96	.03
	31-40	188	174.93			
	41-50	87	180.89			
	51 ve üzeri	42	209.15			
Toplam	21-30	36	178.88	3	1.77	.62
	31-40	188	173.49			
	41-50	87	174.56			
	51 ve üzeri	42	196.18			

(I): Çoklu Rol Üstlenme. (II): Kadınların Kişisel Tercih Algıları. (III): Örgüt Kültürü ve Politikaları. (IV): İnfomal İletişim Ağları (Networkler). (V): Mentorluk (VI): Mesleki Ayrım (VII): Stereotipler p* < .05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 20 dikkate alındığında öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testine göre incelenmiştir. Yapılan Kruskal-Wallis Testine göre öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$X^2_{(2)}=1.77, p>.05$].

Öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerinin alt boyutlarından birini oluşturan çoklu rol üstlenmenin yaş değişkene göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testine göre belirlenmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre öğretmenlerin çoklu rol üstlenmeye ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$X^2_{(2)}=5.35, p>.05$]. Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda 51 yaş ve üzeri öğretmenler (Sıra Ortalaması:149.40) ile 21-30 yaş arası öğretmenler (Sıra Ortalaması:179.53) arasında bir fark olduğu belirlenmiştir. Farkın 21-30 yaş arasında olan öğretmenler için daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmesine rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Tablo 20'de öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerinin kadınların kişisel tercih algıları boyutunda yaş değişkenine göre gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(2)}= 7.72, p<.05$]. Bu 31-40 yaş (Sıra Ortalaması:167.93) ve 21-30 yaş (Sıra Ortalaması:218.25) grupları arasında olduğu ve sonucun 21-30 arası yaştaki öğretmenler için olumlu olduğu Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda tespit edilmiştir.

Örgüt kültürü ve politikaları alt boyutunun yaş değişkenine göre anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre bu boyutta öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$X^2_{(2)}= 2.73, p>.05$].

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşlerinin alt boyutu olan İnfomal İletişim Ağlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$X^2_{(2)}= 4.37, p>.05$]. Mann-Whitney U Testiyle çoklu karşılaştırmalar yapılmış sonucunda 21-30 yaş arasındaki öğretmenler (Sıra Ortalaması:202.32) ile 31-40 yaş arasındaki öğretmenler (Sıra Ortalaması:171.05) arasında bir fark olduğu tespit edilmesine karşın bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin mentorluk alt boyuna ait puanlar incelendiğinde, yapılan Kruskal-Wallis Testine göre yaş değişkeninde anlamlı bir sonuca ulaşılmadığı Tablo 20'de görülmektedir [$X^2_{(2)}= 1.71, p>.05$]. Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda 51 yaş ve üzeri (Sıra Ortalaması:195.15) ile 41-50 yaş (Sıra Ortalaması:171.55) arasındaki öğretmenlerin arasında bir fark olduğu ve bu farkın 51 yaş ve üzeri öğretmenler için daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Mesleki ayırım alt boyutunda öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri doğrultusunda yaş değişkeninde, gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre anlamlı bir olmadığı tespit edilmiştir [$X^2_{(2)}= 4.24, p>.05$]. 51 yaş ve üzeri (Sıra Ortalaması:196.50) ile 31-40 yaş (Sıra Ortalaması:162.27)] arasındaki öğretmenlerin arasında bir fark olduğu Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda belirlenmesine rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerinin alt boyutlarından birini oluşturan streotiplerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testine göre belirlenmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal-Wallis Testine göre öğretmenlerin streotiplere ilişkin görüşleri mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$X^2_{(2)}=8.96, p<.05$]. Mann-Whitney U Testiyle yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın

51 yaş ve üzerindeki öğretmenler (Sıra Ortalaması:209.15) ile 21-30 yaş arasındaki öğretmenler (Sıra Ortalaması:140.92) arasında olduğu ve bu farkın 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İlişkısiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur;

Tablo 21

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p*
I	Kadın	221	3.89	.89	351	1.68	.09
	Erkek	132	3.73	.81			
II	Kadın	221	3.92	.77	351	1.06	.28
	Erkek	132	3.83	.83			
III	Kadın	221	3.82	.89	351	1.75	.08
	Erkek	132	3.65	.87			
IV	Kadın	221	3.59	.86	351	-.77	.44
	Erkek	132	3.66	.78			
V	Kadın	221	3.37	.89	351	-1.61	.10
	Erkek	132	3.53	.87			
VI	Kadın	221	3.85	.90	351	.77	.43
	Erkek	132	3.77	.84			
VII	Kadın	221	3.74	.96	351	.40	.68
	Erkek	132	3.70	.86			
Toplam	Kadın	221	3.74	.70	351	.57	.56
	Erkek	132	3.69	.72			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Fırsat (II):Bilgi (III):Destek (IV):Kaynak (V):Biçimsel Güç (VI): Biç. Olmayan Güç (VII):Genel Güçlendirme

Tablo 21'e göre ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ölçeğin tamamı dikkate alındığında cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(351)} = .57$, $p > .05$]. Buna karşın kadın öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.74$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.69$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin fırsat alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=1.68$, $p > .05$]. Kadın öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.89$), erkek öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.73$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Tablo 21 İncelendiğinde bilgi alt boyutunda öğretmenlerin personel güçlendirmeye yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(351)}=1.06$, $p > .05$]. Buna karşın kadın öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.92$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.83$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 21'e göre ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri destek alt boyutu dikkate alındığında cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=1.75$, $p > .05$]. Buna karşın kadın öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.82$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.65$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin kaynak alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)} = -.77$, $p > .05$]. Kadın öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.59$), erkek öğretmenlerin

görüşlerine göre ($\bar{x}=3.66$), daha düşük düzeyde olmasına karşın bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Biçimsel güç alt boyutunda ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri dikkate alındığında Tablo 21'e göre anlamlı bir fark görülmediği tespit edilmiştir [$t_{(351)} = -1.61, p > .05$]. Erkek öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.53$), kadın öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=3.37$), göre daha yüksek düzeyde olmasına karşın bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Tablo 21'e göre ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri biçimsel olmayan güç alt boyutu dikkate alındığında cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(351)} = .77, p > .05$]. Buna karşın kadın öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.85$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.77$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin genel güçlendirme alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)} = .40, p > .05$]. Kadın öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.74$), erkek öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.70$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre incelenmesi.

İlkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur;

Tablo 22

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Branş	N	X	S	sd	t	p*
I	Sınıf Öğretmeni	292	3.80	.87	351	-1.32	.18
	Diğer	61	3.96	.84			
II	Sınıf Öğretmeni	292	3.86	.81	92.88	-1.07	.28
	Diğer	61	3.98	.73			
III	Sınıf Öğretmeni	292	3.75	.87	351	-.33	.74
	Diğer	61	3.79	.96			
IV	Sınıf Öğretmeni	292	3.59	.82	351	-1.07	.28
	Diğer	61	3.72	.87			
V	Sınıf Öğretmeni	291	3.41	.85	78.99	-.64	.52
	Diğer	61	3.50	1.01			
VI	Sınıf Öğretmeni	292	3.79	.86	351	-1.08	.27
	Diğer	61	3.93	.95			
VII	Sınıf Öğretmeni	292	3.73	.89	351	.27	.78
	Diğer	61	3.69	1.06			
Toplam	Sınıf Öğretmeni	292	3.70	.70	351	-.96	.33
	Diğer	61	3.80	.75			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Fırsat (II):Bilgi (III):Destek (IV):Kaynak (V):Bıçimsel Güç (VI): Bıç. Olmayan Güç (VII):Genel Güçlendirme

Tablo 22'ye göre ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ölçeğin tamamı dikkate alındığında branşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(351)} = -.96$, $p > .05$]. Buna karşın sınıf öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x} = 3.70$), diğer branştaki öğretmenlere göre ($\bar{x} = 3.80$) daha düşük düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin fırsat alt boyutunda branşa göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=-1.32, p>.05$]. Sınıf öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.80$), diğer branştaki öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.96$), daha düşük düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Tablo 22 İncelendiğinde bilgi alt boyutunda öğretmenlerin personel güçlendirmeye yönelik görüşleri branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(351)} = -1.07, p>.05$]. Buna karşın diğer branştaki öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.98$), sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{x}=3.86$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 22'ye göre ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri destek alt boyutu dikkate alındığında branşa göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=-.33, p>.05$]. Buna karşın sınıf öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.75$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.79$) daha düşük seviyede olmasına rağmen aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin kaynak alt boyutunda branşa göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)} = -1.07, p>.05$]. Diğer branştaki öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.72$), sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.59$), daha yüksek düzeyde olmasına karşın bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Biçimsel güç alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri dikkate alındığında branş değişkeninde Tablo 22'ye göre anlamlı bir fark görülmediği tespit edilmiştir [$t_{(351)}=-.64, p>.05$]. Diğer branştaki öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye

yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.50$), sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{x}=3.41$), göre daha yüksek düzeyde olmasına karşın bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Tablo 22'ye göre ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri biçimsel olmayan güç alt boyutu dikkate alındığında branş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(351)} = -1.08, p > .05$]. Buna karşın diğer branştaki öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.93$), sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.79$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin genel güçlendirme alt boyutunda branşa göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)} = .27, p > .05$]. Sınıf öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.73$), diğer branştaki öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.69$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin geçmişte yöneticilik yapma durumu değişkenine göre incelenmesi.

İlkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin geçmişte yöneticilik yapma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 23'de sunulmuştur;

Tablo 23

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu	N	X	S	sd	t	p*
I	Evet	101	3.91	.84	351	1.11	.26
	Hayır	252	3.80	.87			
II	Evet	101	3.96	.75	351	1.05	.29
	Hayır	252	3.86	.81			
III	Evet	101	3.77	.80	351	.23	.81
	Hayır	252	3.75	.91			
IV	Evet	101	3.64	.81	351	.32	.74
	Hayır	252	3.60	.83			
V	Evet	101	3.41	.75	227.14	.32	.74
	Hayır	252	3.44	.93			
VI	Evet	101	3.88	.84	351	.87	.38
	Hayır	252	3.79	.89			
VII	Evet	101	3.76	.87	351	.45	.64
	Hayır	252	3.71	.94			
Toplam	Evet	101	3.76	.62	351	.64	.51
	Hayır	252	3.71	.74			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Fırsat (II):Bilgi (III):Destek (IV):Kaynak (V):Biçimsel Güç (VI): Biç. Olmayan Güç (VII):Genel Güçlendirme

Tablo 23'e göre ilköğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ölçeğin tamamı dikkate alındığında öğretmenlerin geçmişte yöneticilik yapma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(351)} = .64$ $p > .05$]. Buna karşın geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.76$), yöneticilik yapmayan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.71$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin fırsat alt boyutunda geçmişte yöneticilik yapma durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=1.11, p>.05$]. Geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.91$), geçmişte yöneticilik yapmış olan öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.80$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Tablo 23 İncelendiğinde bilgi alt boyutunda öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri geçmişte yöneticilik yapma durumları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(351)}=1.05, p>.05$]. Buna karşın geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.96$), yapmayan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.86$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 23'e göre ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri destek alt boyutu dikkate alındığında öğretmenlerin geçmişte yöneticilik yapma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=.23, p>.05$]. Buna karşın geçmişte yöneticilik yapmayan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.75$), yöneticilik yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.77$) daha düşük düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin kaynak alt boyutunda geçmişte yöneticilik yapma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=.32, p>.05$]. Geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.64$), yöneticilik yapmayan öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.60$), daha yüksek düzeyde olmasına karşın bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Biçimsel güç alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri dikkate alındığında geçmişte yöneticilik yapma durumları değişkeninde Tablo 23'e

göre anlamlı bir fark görülmediği tespit edilmiştir [$t_{(227.14)} = .32, p > .05$]. geçmişte yöneticilik yapmayan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.44$), geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=3.41$), göre daha yüksek düzeyde olmasına karşın bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Tablo 23'e göre ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri biçimsel olmayan güç alt boyutu dikkate alındığında geçmişte yöneticilik yapma durumları değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(351)} = .87, p > .05$]. Buna karşın geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.88$), geçmişte yöneticilik yapmamış öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.79$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin genel güçlendirme alt boyutunda geçmişte yöneticilik yapma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)} = .45, p > .05$]. Geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.76$), geçmişte yöneticilik yapmamış öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.71$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İlişkısiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 24'de sunulmuştur;

Tablo 24

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	X	S	sd	t	p*
I	Evli	291	3.82	.87	.66	351	.66
	Bekâr	62	3.87	.83			
II	Evli	291	3.91	.78	.23	351	.23
	Bekâr	62	3.77	.85			
III	Evli	291	3.78	.88	.31	351	.31
	Bekâr	62	3.65	.90			
IV	Evli	291	3.62	.82	.65	351	.65
	Bekâr	62	3.57	.87			
V	Evli	291	3.45	.87	.43	351	.43
	Bekâr	62	3.35	.95			
VI	Evli	291	3.84	.86	.20	351	.20
	Bekâr	62	3.69	.95			
VII	Evli	291	3.75	.91	.22	351	.22
	Bekâr	62	3.59	.99			
Toplam	Evli	291	3.74	.69	.35	351	.35
	Bekâr	62	3.65	.78			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Fırsat (II):Bilgi (III):Destek (IV):Kaynak (V):Biçimsel Güç (VI): Biç. Olmayan Güç (VII):Genel Güçlendirme

Tablo 24'e göre ilköğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ölçeğin tamamı dikkate alındığında medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(351)} = .35$, $p > .05$]. Buna karşın evli öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x} = 3.74$), bekâr öğretmenlere göre ($\bar{x} = 3.65$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin fırsat alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)} = .23$, $p > .05$]. Bekâr öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x} = 3.87$), evli öğretmenlerin

görüşlerine göre ($\bar{x}=3.82$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Tablo 24 İncelendiğinde bilgi boyutunda öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(351)}=.23$, $p>.05$]. Buna karşın evli öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.91$), bekâr öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.77$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 24'e göre ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri destek boyutu dikkate alındığında medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=.31$, $p>.05$]. Buna karşın evli öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.78$), bekâr öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.65$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin kaynak alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=.65$, $p>.05$]. Evli öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.62$), bekâr öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.57$), daha yüksek düzeyde olmasına karşın bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Biçimsel güç alt boyutunda ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri medeni duruma göre dikkate alındığında Tablo 24'e göre anlamlı bir fark görülmediği tespit edilmiştir [$t_{(351)}=.43$, $p>.05$]. Evli öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.45$), bekâr öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{x}=3.35$), göre daha yüksek düzeyde olmasına karşın bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Tablo 24'e göre ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri biçimsel olmayan güç alt boyutu dikkate alındığında medeni duruma göre anlamlı bir fark

göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(351)}=-.20$ $p>.05$]. Buna karşın evli öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.84$), bekâr öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.69$) daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin genel güçlendirme alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=.22$, $p>.05$]. Evli öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.75$), bekâr öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.59$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İlişkısiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur;

Tablo 25

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p*
I	Kadın	221	4.18	.92	351	2.40	.01*
	Erkek	132	3.94	.85			
II	Kadın	221	4.24	.85	351	3.10	.00*
	Erkek	132	3.95	.83			
III	Kadın	221	4.01	.87	351	2.76	.00*
	Erkek	132	3.75	.84			
IV	Kadın	221	3.70	.93	351	.592	.55
	Erkek	132	3.64	.83			
Toplam	Kadın	221	4.03	.75	351	2.54	.01*
	Erkek	132	3.82	.76			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Anlamlılık. (II): Yeterlilik. (III):Özerklik. (IV): Etki

Tablo 25'e göre ilkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri ölçeğin tamamı dikkate alındığında cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(351)} = 2.52$, $p < .05$].

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin anlamlılık alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği Tablo 25'de görülmektedir [$t_{(351)} = 2.40$, $p < .05$].

Tablo 25 İncelendiğinde yeterlilik alt boyutunda öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(351)} = 3.10$, $p < .05$]. Bu farkın kadın öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x} = 4.24$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x} = 3.95$) daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 25'e göre ilkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin özerklik alt boyutu dikkate alındığında cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir [$t_{(351)} = 2.76$, $p < .05$]. Kadın öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri ($\bar{x} = 4.01$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x} = 3.75$) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin etki alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)} = .592$, $p > .05$]. Kadın öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x} = 3.70$), erkek öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x} = 3.64$), daha yüksek düzeyde olmasına karşın bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 26’de sunulmuştur;8

Tablo 26

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Branş	N	X	S	sd	t	p*
I	Sınıf Öğretmeni	292	4.05	.93	351	-1.8	.06
	Diğer	61	4.28	.73			
II	Sınıf Öğretmeni	292	4.08	.87	351	-2.59	.01*
	Diğer	61	4.39	.75			
III	Sınıf Öğretmeni	292	3.88	.88	351	-1.59	.11
	Diğer	61	4.08	.81			
IV	Sınıf Öğretmeni	292	3.64	.90	351	-1.97	.04*
	Diğer	61	3.89	.85			
Toplam	Sınıf Öğretmeni	292	3.91	.78	351	-2.30	.02*
	Diğer	61	4.16	.64			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Anlamlılık. (II): Yeterlilik. (III): Özerklik. (IV): Etki

Tablo 26’ya göre ilkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri ölçeğin tamamı dikkate alındığında branşa göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (351) = -2.30, p < .05].

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin anlamlılık alt boyutunda branşa göre anlamlı bir fark göstermediği Tablo 26’da görülmektedir [t (351) = -1.8 p > .05]. Diğer branştaki öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri (\bar{x} =4.28),

sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ($\bar{x}=4.05$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Tablo 26 İncelendiğinde yeterlilik alt boyutunda öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(351)}=-2.59, p<.05$].

Tablo 26'ya göre ilkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin özerklik alt boyutu dikkate alındığında branşa göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=-1.59, p>.05$]. Diğer branştaki öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=4.08$), sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.88$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin etki alt boyutunda branşa göre anlamlı bir fark gösterdiği Tablo 26'da görülmektedir [$t_{(351)}=-1.97, p<.05$].

İlkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin geçmişte yöneticilik yapma durumu değişkenine göre incelenmesi.

İlkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin geçmişte yöneticilik yapma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur;

Tablo 27

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Geçmişte Yöneticilik Yapma Durumu	N	X	S	sd	t	p*
I	Evet	101	4.29	.70	250.14	3.00	.00*
	Hayır	252	4.01	.96			
II	Evet	101	4.29	.75	351	2.19	.02*
	Hayır	252	4.07	.89			
III	Evet	101	4.01	.83	351	1.27	.20
	Hayır	252	3.88	.88			
IV	Evet	101	3.71	.88	351	.45	.65
	Hayır	252	3.67	.90			
Toplam	Evet	101	4.08	.65	224.85	2.06	.04*
	Hayır	252	3.91	.80			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Anlamlılık. (II): Yeterlilik. (III): Özerklik. (IV): Etki

Tablo 27'ye göre ilköğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri ölçeğin tamamı dikkate alındığında geçmişte yöneticilik yapma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(351)}=2.06$, $p<.05$].

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin anlamlılık alt boyutunda geçmişte yöneticilik yapma durumlarına göre anlamlı bir fark gösterdiği Tablo 27'de görülmektedir [$t_{(351)}=3.00$ $p<.05$].

Tablo 27'ye göre ilköğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin yeterlilik alt boyutu dikkate alındığında geçmişte yöneticilik yapma durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir [$t_{(351)}=2.19$, $p<.05$].

Tablo 27 incelendiğinde özerklik alt boyutunda öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri geçmişte yöneticilik yapma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(351)}=1.27$, $p>.05$]. Geçmişte yöneticilik yapan

öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=4.01$), yöneticilik yapmamış öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.88$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin etki alt boyutunda öğretmenlerin geçmişte yöneticilik yapma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği Tablo 27’de görülmektedir [$t_{(351)} = .45, p > .05$]. Buna karşın geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{X}=3.71$) yöneticilik yapmamış öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{X}=3.67$), daha düşük düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur;

Tablo 28

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre T- Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	X	S	sd	t	p*
I	Evli	291	4.11	4.11	351	.78	.43
	Bekâr	62	4.01	4.01			
II	Evli	291	4.15	4.15	351	1.10	.27
	Bekâr	62	4.02	4.02			
III	Evli	291	3.94	3.94	351	1.28	.20
	Bekâr	62	3.79	3.79			
IV	Evli	291	3.69	3.69	351	.28	.77
	Bekâr	62	3.65	3.65			
Toplam	Evli	291	3.97	3.97	351	.99	.32
	Bekâr	62	3.87	3.87			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Anlamlılık. (II): Yeterlilik. (III): Özerklik. (IV): Etki

Tablo 28'e göre ilkököl öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri ölçeğin tamamı dikkate alındığında medeni durum değişkeninde anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(351)}=.99, p>.05$].

İlkoköl öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin anlamlılık alt boyutunda medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği Tablo 28'de görülmektedir [$t_{(351)}=.78, p>.05$]. Evli öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{X}=4.11$), bekâr öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{X}=4.01$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Tablo 28'e göre ilkököl öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin yeterlilik alt boyutu dikkate alındığında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$t_{(351)}=1.10, p>.05$]. Evli öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{X}=4.15$), bekâr öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{X}=4.02$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

Tablo 28 İncelendiğinde özerklik alt boyutunda öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(351)}=1.28, p>.05$]. Evli öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{x}=3.94$), bekâr öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{x}=3.79$), daha yüksek düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin etki alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği Tablo 28’de görülmektedir [$t_{(351)}=.28, p>.05$]. Buna karşın evli öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri ($\bar{X}=3.69$) bekâr öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{X}=3.65$), daha düşük düzeyde olmasına rağmen bu fark anlamlı olacak düzeyde değildir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İlişkısiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One- Way ANOVA) ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur;

Tablo 29

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
I	Gruplar arası	4.195	4	1.049	1.391	.23
	Gruplar içi	262.277	348	.754		
	Toplam	266.472	352			
II	Gruplar arası	9.565	4	2.391	3.856	.00*
	Gruplar içi	215.793	348	.620		
	Toplam	225.358	352			
III	Gruplar arası	4.760	4	1.190	1.524	.19
	Gruplar içi	271.723	348	.781		
	Toplam	225.358	352			
IV	Gruplar arası	.955	4	.239	.343	.84
	Gruplar içi	241.972	348	.695		
	Toplam	242.927	352			
V	Gruplar arası	2.864	4	.716	.912	.45
	Gruplar içi	273.199	348	.785		
	Toplam	276.063	352			
VI	Gruplar arası	2.060	4	.515	.657	.62
	Gruplar içi	272.593	348	.783		
	Toplam	274.653	352			
VII	Gruplar arası	4.134	4	1.034	1.208	.30
	Gruplar içi	297.736	348	.856		
	Toplam	301.870	352			
Toplam	Gruplar arası	2.167	4	.542	1.068	.37
	Gruplar içi	176.608	348	.507		
	Toplam	178.775	352			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Fırsat (II):Bilgi (III):Destek (IV):Kaynak (V):Biçimsel Güç (VI): Biç. Olmayan Güç (VII):Genel Güçlendirme

Tablo 29'a göre ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ölçeğin bütünü dikkate alındığında mesleki deneyim değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(4, 348)}=1.068, p>.05$]. Buna karşın 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan

öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Fırsat alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$F_{(4,348)}= 1.39$, $p>.05$]. Buna rağmen ölçeğin geneline benzer şekilde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirme alt boyutlarından biri olan bilgi alt boyutu ile mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(4,348)}=3.856$, $p<.05$]. Bu farkın 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.21$) ile 16-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.72$) arasında 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 29'a göre ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri mesleki deneyim değişkenine göre destek boyutunda dikkate alındığında anlamlı bir göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(4,348)}=1.524$, $p>.05$]. Buna karşın 1-5 yıl ve mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirme alt boyutlarından biri olan kaynak alt boyutu ile mesleki deneyim değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,348)}=.343$, $p>.05$]. Buna karşın 6-19 yıl ve mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Biçimsel güç alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir

[$F_{(4, 348)}=.912, p>.05$]. Buna rağmen 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 29'a göre ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri biçimsel olmayan güç alt boyutunda mesleki deneyim değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(4,348)}=.657, p>.05$]. Buna karşın 1-5 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 29'da görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri genel güçlendirme alt boyutu dikkate alındığında mesleki deneyim değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(4, 348)}=1.208, p>.05$].

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One- Way ANOVA) ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur;

Tablo 30

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
I	Gruplar arası	4.486	2	2.243	2.997	.05
	Gruplar içi	261.986	350	.749		
	Toplam	266.472	352			
II	Gruplar arası	3.862	2	1.931	3.051	.04*
	Gruplar içi	221.496	350	.633		
	Toplam	225.358	352			
III	Gruplar arası	1.388	2	.694	.883	.41
	Gruplar içi	275.095	350	.786		
	Toplam	276.483	352			
IV	Gruplar arası	2.641	2	1.320	1.923	.14
	Gruplar içi	240.286	350	.687		
	Toplam	242.927	352			
V	Gruplar arası	1.313	2	.657	.837	.43
	Gruplar içi	274.750	350	.785		
	Toplam	276.063	352			
VI	Gruplar arası	2.806	2	1.403	1.806	.16
	Gruplar içi	271.847	350	.777		
	Toplam	274.653	352			
VII	Gruplar arası	1.822	2	.911	1.063	.34
	Gruplar içi	300.047	350	.657		
	Toplam	301.870	352			
Toplam	Gruplar arası	1.916	2	.958	1.896	.15
	Gruplar içi	176.860	350	.505		
	Toplam	178.775	352			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Fırsat (II):Bilgi (III):Destek (IV):Kaynak (V):Biçimsel Güç (VI): Biç. Olmayan Güç (VII):Genel Güçlendirme

Tablo 30'a göre ilköğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ölçeğin bütünü dikkate alındığında öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(4,348)}=1.896, p>.05$]. Buna karşın öğrenim durumu lisans tamamlama olan

öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Fırsat alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$F_{(4,348)}=2.997$, $p>.05$]. Buna rağmen ölçeğin geneline benzer şekilde öğrenim durumu lisans tamamlama olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirme alt boyutlarından biri olan bilgi alt boyutu ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F_{(4, 348)}=3.051$, $p<.05$]. Bu farkın öğrenim durumu lisans tamamlama olan öğretmenler ($\bar{X}=4.03$) ile öğrenim durumu lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=3.81$) arasında öğrenim durumu lisans tamamlama olan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 30'a göre ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre destek boyutunda dikkate alındığında anlamlı bir göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(4,348)}=.883$, $p>.05$]. Buna karşın öğrenim durumu lisans tamamlama olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirme alt boyutlarından biri olan kaynak alt boyutu ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,348)}=1.923$, $p>.05$]. Buna karşın benzer şekilde öğrenim durumu lisans tamamlama olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Biçimsel güç alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir

[$F_{(4,348)}=0.837$, $p>.05$]. Buna rağmen öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 30'a göre ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri biçimsel olmayan güç alt boyutunda öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(4,348)}=1.806$, $p>.05$]. Buna karşın öğrenim durumu lisans tamamlama olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 30'da görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri genel güçlendirme alt boyutu dikkate alındığında öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(4,348)}=1.063$, $p>.05$]. Buna karşın öğrenim durumu lisans tamamlama olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi.

İlkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One- Way ANOVA) ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur;

Tablo 31

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
I	Gruplar arası	.503	3	.168	.220	.88
	Gruplar içi	265.969	349	.762		
	Toplam	266.472	352			
II	Gruplar arası	2.327	3	.776	1.214	.30
	Gruplar içi	223.031	349	.639		
	Toplam	225.358	352			
III	Gruplar arası	3.400	3	1.133	1.448	.22
	Gruplar içi	273.083	349	.782		
	Toplam	276.483	352			
IV	Gruplar arası	1.364	3	.455	.657	.57
	Gruplar içi	241.563	349	.692		
	Toplam	242.927	352			
V	Gruplar arası	1.761	3	.587	.747	.52
	Gruplar içi	274.302	349	.786		
	Toplam	276.063	352			
VI	Gruplar arası	2.390	3	.797	1.021	.38
	Gruplar içi	272.263	349	.780		
	Toplam	274.653	352			
VII	Gruplar arası	1.495	3	.498	.579	.62
	Gruplar içi	300.375	349	.861		
	Toplam	301.870	352			
Toplam	Gruplar arası	.859	3	.286	.562	.64
	Gruplar içi	177.917	349	.510		
	Toplam	178.775	352			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Fırsat (II):Bilgi (III):Destek (IV):Kaynak (V):Biçimsel Güç (VI): Biç. Olmayan Güç (VII):Genel Güçlendirme

Tablo 31'e göre ilköğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ölçeğin bütünü dikkate alındığında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığını

göstermektedir. [$F_{(4,348)}=.562, p>.05$]. Buna karşın 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Fırsat alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$F_{(4,348)}=.220, p>.05$]. Buna rağmen ölçeğin geneline benzer şekilde 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirme alt boyutlarından biri olan bilgi alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,348)}=1.214, p>.05$]. Buna karşın 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 31'e göre ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre destek boyutunda dikkate alındığında anlamlı bir göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(4,348)}=1.448, p>.05$]. Buna karşın 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirme alt boyutlarından biri olan kaynak alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$F_{(4,348)}=.657, p>.05$]. Buna karşın benzer şekilde 21-30 arası yaş grubunda olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Biçimsel güç alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir [$F_{(4,348)}=.747, p>.05$]. 51 ve üzeri yaş grubundaki olan öğretmenlerin ise yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 31'e göre ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri biçimsel olmayan güç alt boyutunda yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark

göstermemektedir [$F_{(4,348)}=1.021, p>.05$]. Buna karşın 21-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 31’de görüldüğü gibi ilkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri genel güçlendirme alt boyutu dikkate alındığında yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(4,348)}=.579, p>.05$]. Buna karşın öğrenim 21-30 yaş arasında olan öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerinin en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One- Way ANOVA) ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur;

Tablo 32

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
I	Gruplar arası	15.87	2	7.93	10.22	.00*
	Gruplar içi	271.82	350	.77		
	Toplam	287.70	352			
II	Gruplar arası	14.69	2	7.34	10.46	.00*
	Gruplar içi	245.67	350	.70		
	Toplam	260.36	352			
III	Gruplar arası	10.40	2	5.20	7.04	.00*
	Gruplar içi	258.54	350	.73		
	Toplam	268.94	352			
IV	Gruplar arası	.002	2	.001	.001	.99
	Gruplar içi	282.53	350	.807		
	Toplam	282.54	352			
Toplam	Gruplar arası	7.497	2	3.74	6.61	.00*
	Gruplar içi	198.25	350	.56		
	Toplam	205.75	352			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Anlamlılık (II): Yeterlilik (III):Özerklik (IV):Etki

Tablo 32'ye göre ölçeğin tamamı dikkate alındığında ilkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-350)}=6.61$, $p<0.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonucuna göre lisans tamamlayan öğretmenler ($\bar{X}=4.15$) ile lisans düzeyindeki öğretmenler ($\bar{X}=3.84$) arasında bu farkın lisans tamamlayan öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Anlamlılık alt boyutunda ilkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-350)}=10.22$, $p<0.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre lisans tamamlayan öğretmenler ($\bar{X}=4.38$) ile lisans düzeyindeki öğretmenler ($\bar{X}=3.93$) arasında bu farkın lisans tamamlayan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

İlkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre yeterlilik alt boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-350)}=10.46$, $p<0.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre lisans tamamlayan öğretmenler ($\bar{X}=4.40$) ile lisans düzeyindeki öğretmenler ($\bar{X}=3.96$) arasında bu farkın lisans tamamlayan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 32'ye göre özerklik boyutu dikkate alındığında ilkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-350)}=7.04$, $p<0.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonucuna göre lisans tamamlayan öğretmenler ($\bar{X}=4.15$) ile lisans düzeyindeki öğretmenler ($\bar{X}=3.79$) arasında bu farkın lisans tamamlayan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

İlkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre yeterlilik alt boyutunda anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(2-350)}=.001$, $p>0.05$].

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One- Way ANOVA) ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 33’de sunulmuştur;

Tablo 33

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
I	Gruplar arası	12.11	4	3.02	3.82	.00
	Gruplar içi	275.59	348	.79		
	Toplam	287.70	352			
II	Gruplar arası	10.23	4	2.55	3.56	.00
	Gruplar içi	250.12	348	.71		
	Toplam	260.362	352			
III	Gruplar arası	3.14	4	.78	1.02	.39
	Gruplar içi	265.80	348	.76		
	Toplam	268.94	352			
IV	Gruplar arası	3.41	4	.85	1.06	.37
	Gruplar içi	279.12	348	.80		
	Toplam	282.54	352			
Toplam	Gruplar arası	4.76	4	1.19	2.06	.08
	Gruplar içi	200.98	348	.57		
	Toplam	205.75	352			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Anlamlılık (II): Yeterlilik (III): Özerklik (IV): Etki

Tablo 33’e göre ölçeğin tamamı dikkate alındığında ilkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(2-350)}=3.2.06$, $p>0.05$]. Buna karşın yapılan Tukey testi sonucuna göre 1-5

yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4.13$) psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri daha yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

Anlamlılık alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-350)}=3.82$, $p<0.05$]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=4.40$) ile 16-20 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.90$) arasında bu farkın 16-20 yıldır görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri mesleki değişkenine göre yeterlilik alt boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-350)}=3.56$, $p<0.05$].

Tablo 33'e göre özerklik boyutu dikkate alındığında ilkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. [$F_{(2-350)}=1.02$, $p>0.05$]. Buna karşın yapılan Tukey testi sonucuna göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4.6$) psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri daha yüksek düzey olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre yeterlilik alt boyutunda anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(2-350)}=1.06$, $p>0.05$]. Buna karşın yapılan Tukey testi sonucuna göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3.85$) psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri daha yüksek düzey olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin alt faktörlerine yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı İlişkısiz Örneklemeler İçin

Tek Faktörlü Varyans Analizi (One- Way ANOVA) ile incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 34’de sunulmuştur;

Tablo 34

İlkokul Öğretmenlerinin Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*
I	Gruplar arası	3.53	3	1.17	1.44	.22
	Gruplar içi	284.17	349	.81		
	Toplam	287.70	352			
II	Gruplar arası	4.45	3	1.48	2.02	.11
	Gruplar içi	255.90	349	.73		
	Toplam	260.36	352			
III	Gruplar arası	4.25	3	1.42	1.87	.13
	Gruplar içi	264.68	349	.75		
	Toplam	268.94	352			
IV	Gruplar arası	.496	3	.16	.20	.89
	Gruplar içi	282.04	349	.80		
	Toplam	282.54	352			
Toplam	Gruplar arası	2.00	3	.66	1.14	.33
	Gruplar içi	203.74	349	.58		
	Toplam	205.75	352			

p* < .05 düzeyinde anlamlıdır (I): Anlamlılık (II): Yeterlilik (III):Özerklik (IV):Etki

Tablo 34’e göre ölçeğin tamamı dikkate alındığında ilkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(2-350)}=1.14$, $p>0.05$]. Buna karşın yapılan Tukey testi sonucuna göre 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=4.17$) psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Anlamlılık alt boyutunda ilkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. [$F_{(2-350)}=1.44$,

$p>0.05$]. Buna karşın yapılan Tukey testi sonucuna göre 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=4.31$) psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri yaşa göre yeterlilik alt boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-350)}=2.02$, $p<0.05$]. Yapılan Tukey testi sonucuna göre 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=4.45$) psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 34'e göre özerklik boyutu dikkate alındığında ilkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. [$F_{(2-350)}=1.87$, $p>0.05$]. Buna karşın yapılan Tukey testi sonucuna göre 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=4.23$) psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri daha yüksek düzey olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri yaş değişkenine göre yeterlilik alt boyutunda anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(2-350)}=.20$, $p>0.05$]. Buna karşın yapılan Tukey testi sonucuna göre 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=3.68$) psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri daha yüksek düzey olduğu tespit edilmiştir.

Ölçekler arası korelasyon sonuçlarına ilişkin bulgular

Cam tavan ölçeği, personel güçlendirme/yapısal güçlendirme ölçeği ve Personel güçlendirme/psikolojik güçlendirme ölçeği korelasyon analiz sonuçları Tablo 35'de sunulmuştur;

Tablo 35

Ölçekler Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	I	II	III
I		-.12*	-.04
II	-.12*		.77**
III	-.04	.77**	

p* <0.1 düzeyinde anlamlıdır. p** <0.5 düzeyinde anlamlıdır. (I): Cam Tavan Ölçeği (II): Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirme Ölçeği (III): Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirme Ölçeği

Tablo 35'e göre öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ile psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. $r=.77$, $p<0.5$ buna göre öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeyleri arttıkça psikolojik güçlendirme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0.59$) dikkate alındığında yapısal güçlendirmedeki toplam varyansın %59'unun psikolojik güçlendirmeden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 35'e göre öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri ile yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. $r=-.12$, $p<0.1$ buna göre öğretmenlerin cam tavan düzeyleri arttıkça yapısal güçlendirme düzeylerinin de azaldığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0.01$) dikkate alındığında cam tavandaki toplam varyansın %01'inin yapısal güçlendirmeden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin cam tavana görüşleri ile psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ve bu ilişki anlamlı değildir. $r=-.04$, $p<0.5$ cam tavan düzeyleri arttıkça psikolojik güçlendirme düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Açık Uçlu sorular Yoluyla Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde ilkökul öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar ile elde edilen verilerin analizleri sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavanın ne olduğuna ilişkin görüşleri, karşılaştıkları kariyer engelleri ve bu engellerle başa çıkma stratejilerine yönelik tema ve alt temalara ilişkin bulgular.

Katılımcıların cam tavanın ne olduğuna ilişkin görüşleri, karşılaştıkları kariyer engelleri ve bu engellerle başa çıkma stratejilerine yönelik tema ve alt temalara ilişkin bulgular tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Üç Ana Tema ve Bu Ana Temalara İlişkin Oluşturulan Alt Temalar

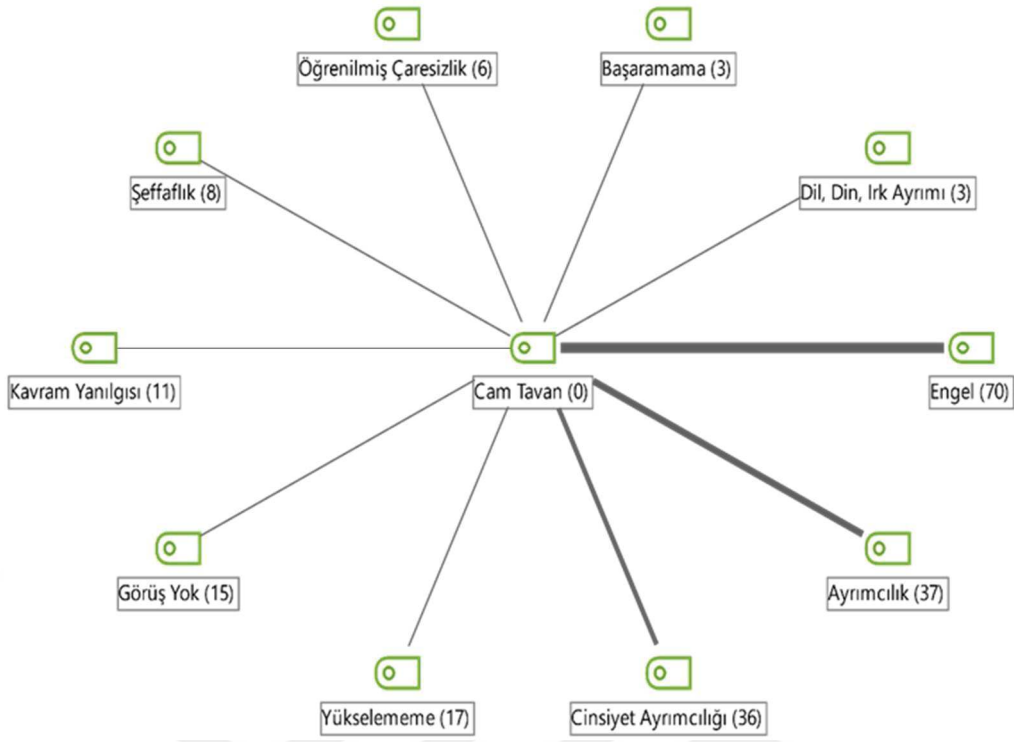
Temalar	Alt Temalar
1) Cam Tavan	1. Engel <ul style="list-style-type: none"> • Devlet Politikaları • Aile • Önyargılar • Başaramama • Yükselmeme • Öğrenilmiş Çaresizlik 2. Görüş Yok 3. Kavram Yanılgısı 4. Şeffaflık 5. Ayrımcılık <ul style="list-style-type: none"> • Haksızlık • Saygısız davranışlar • Cinsiyet ayrımcılığı • Dil, Din, Irk ayrımı
2) Kariyer Engelleri	1. Bireysel Engeller <ul style="list-style-type: none"> • Tecrübesizlik • Çoklu rol üstlenme 2. Toplumsal Engeller <ul style="list-style-type: none"> • Aile • Veliler • Ayrımcılık <ul style="list-style-type: none"> * Kayırcı davranışlar * Cinsiyet ayrımı * Torpil * Liyakatsız davranışlar • Önyargılar 3. Örgüt Kültürü Ve Politikaları <ul style="list-style-type: none"> • Okul idaresi • Sendika farklılıkları • Motive edilmeme • Siyasi Görüş Farklılıkları • 4. Milli Eğitim Sistemi <ul style="list-style-type: none"> • Sınavlar (KPSS ve Mülakat) 5. Görüş Yok 6. Engel Yok
3) Başa Çıkma Stratejileri	1. Engellere Kayıtsız Kalma <ul style="list-style-type: none"> • Umursamamak • Benimsemek/Kabullenmek • Vazgeçerek

-
2. İletişim
 3. Çevre Desteği
 4. Mücadele Ederek
 - Sabrederek
 - Hakkımı arayarak
 - İşimde daha fazla çalışarak/Kendimi kanıtlayarak
 - Vazgeçmeyerek
 - Sınavlara çalışarak
 - Fırsatları değerlendirerek
-

Tablo 36 incelendiğinde araştırma kapsamında toplam 3 ana tema ve bu ana temalara ilişkin oluşturulan alt temalar görülmektedir. Analiz edilen veriler doğrultusunda oluşturulan ilk kategori Cam Tavan temasıdır. Cam Tavan kategorisine ilişkin engel, görüş yok, kavram yanılgısı, şeffaflık ve ayrımcılık olarak 5 alt tema belirlenmiş ve bu alt temalarda kendi içerisinde alt temalara ayrılmıştır. Kariyer engelleri temasına ait alt kategoriler incelendiğinde bu kategoriden yola çıkarak bireysel engeller, toplumsal engeller, örgüt kültürü ve politikaları, milli eğitim sistemi, görüş yok ve engel yok olarak toplamda altı alt temaları oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temaların verilerin analizinde yine kodlara göre alt temalara ayrılmıştır. Başa çıkma stratejileri teması verilerin analizi sırasında engellere kayıtsız kalma, iletişim, çevre, mücadele ederek olmak üzere dört alt temaları olacak şekilde belirlenmiştir.

Cam tavan kategorisine ilişkin bulgular.

Araştırma kapsamında sorulan “Sizce Cam Tavan nedir?” sorusuna görüş belirten öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucu cam tavan temasına ilişkin veriler tablo, şekil ve grafik olarak bulgulaştırılmış, Şekil 4, Tablo 37 ve Grafik 1 de yüzde ve frekans değerleriyle birlikte aşağıda verilmiştir



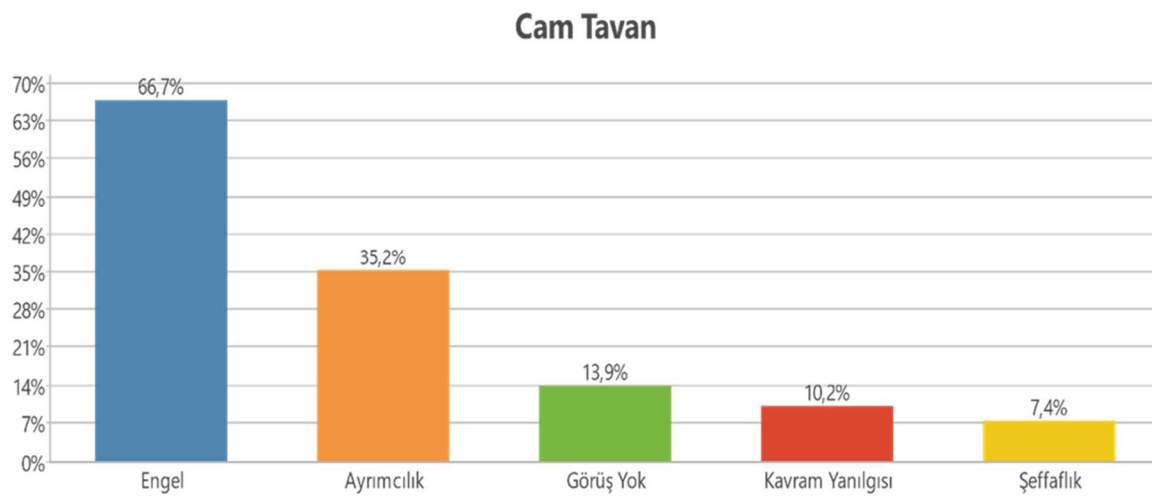
Şekil 4. Cam tavan kod-alt kod-bölümler modeli

Şekil 4 incelendiğinde Cam tavan teması ile en fazla ilişkilendirilen 10 alt temanın bulunduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşleri incelendiğinde bu 10 alt tema arasından toplam 70 kez olmak üzere en fazla engül temasından bahsetmiş oldukları görülmektedir. Diğer alt temalar incelendiğinde ise cinsiyet ayrımcılığı alt temasından 36 kez, Kavram Yanılgısı adlı temadan da 11 kez bahsedildiği görülmüştür.

Tablo 37

Cam Tavan Temasına İlişkin Alt Temaların Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	Belgeler	Yüzde	Yüzde (geçerli)
Engel	72	66.06	66.67
Ayrımcılık	38	34.86	35.19
Görüş Yok	15	13.76	13.89
Kavram Yanılgısı	11	10.09	10.19
Şeffaflık	8	7.34	7.41
Kodlanmış Belgeler	108	99.08	100.00
Kodlanmamış Belgeler	1	0.92	-
Analiz Edilen Belgeler	109	100.00	-



Grafik 1. Cam tavan temasına ilişkin alt temaların yüzde değerleri

Tablo 37 ve Grafik 1 incelendiğinde Cam Tavan teması ile ilişkilendirilen 5 alt temasının bulunduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin Cam Tavana ilişkin görüşleri incelendiğinde bu 5 alt tema arasından en fazla %66.06 oranında 72 öğretmenin engel alt temasından bahsetmiş oldukları görülmektedir. Diğer alt temalar incelendiğinde ise ayrımcılık

alt temasından %35.2 oranında 38 öğretmenin, şeffaflık temasından %7.4 oranında 8 öğretmenin bahsettiği görülmüştür.

Cam Tavan tanımlamaları göz önünde bulundurulduğunda ayrımcılık kavramı ile cam tavan arasında oldukça yakın bir ilişki görmek mümkündür. Bu ilişki bazı öğretmenler tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

“K10: Kadınların Çalıştıkları alanda en üst seviyeye çıkamaması

“K41: Çalışan Bayanlara duyulan önyargı

“K83: Kadın erkek arasındaki ince çizgi

K96: Kadınlara karşı yapılan saygısız davranışların tümüdür.

“K109: Kadınların ve azınlıkların iş yerinde maruz kaldıkları ayrımcılık sebebiyle iş yerinde yükselmelerinin engellenmesidir.

Benzer şekilde görüş belirtirken birçok öğretmenin kavram yanılgısına düştüğü tespit edilmiştir. Kavram yanılgısı alt temasına ilişkin görüş bildiren bazı ilkökul öğretmenlerinin görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

K1: cam tavan şeffaftır. görülür. gitmek istersen ulaşacağın noktadır. engel olarak güneşe sınırdır

K21: Kapalı ortama suni ferahlık verir

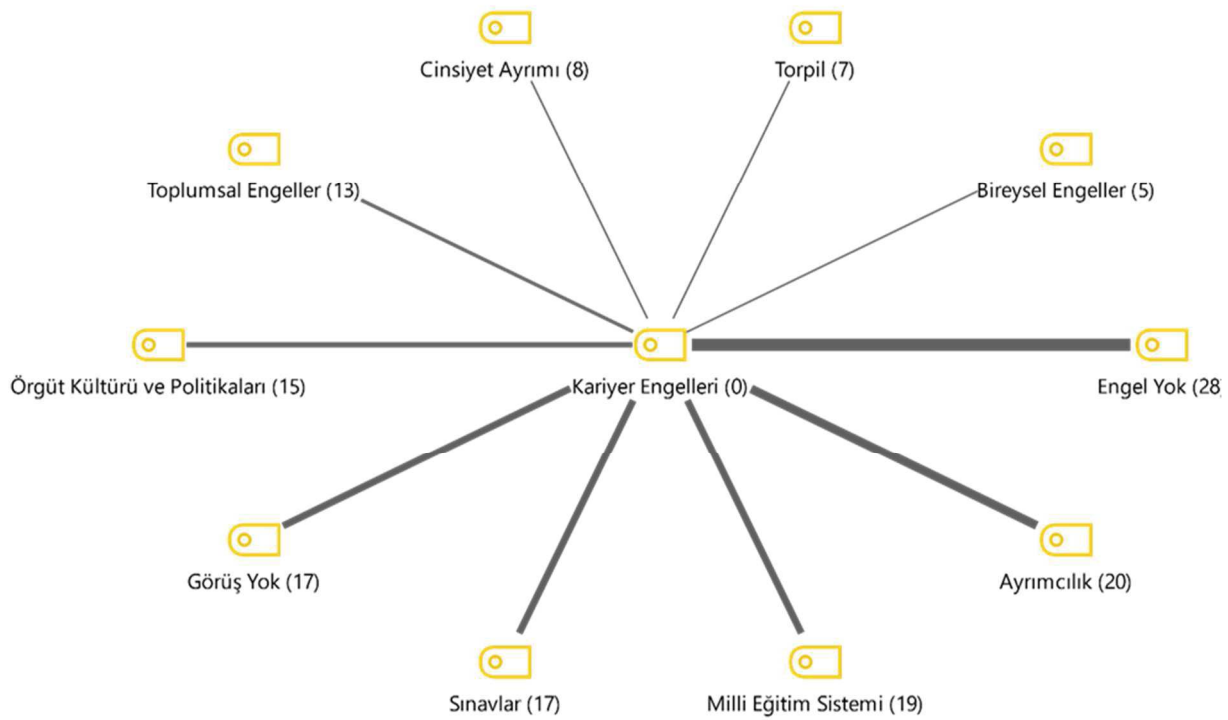
K29: Tavanımız camdan olursa sıcak günlerde rahatsız olabiliriz. Ama geceleri yıldızları görebiliriz.

K31: Yeni Ufuklar

K105: Bence cam camdır tavan da tavandır.

Kariyer engelleri temasına ilişkin bulgular.

Araştırmanın kapsamında ilkökul öğretmenlerine yöneltilen ikinci açık uçlu soru olan “Bu güne kadar karşılaştığımız kariyer engelleri neler olmuştur?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplara göre kariyer engelleri teması ve buna bağlı alt temalar belirlenmiştir. Oluşturulan alt tema ve kodlara yönelik bulgular aşağıda verilmiştir



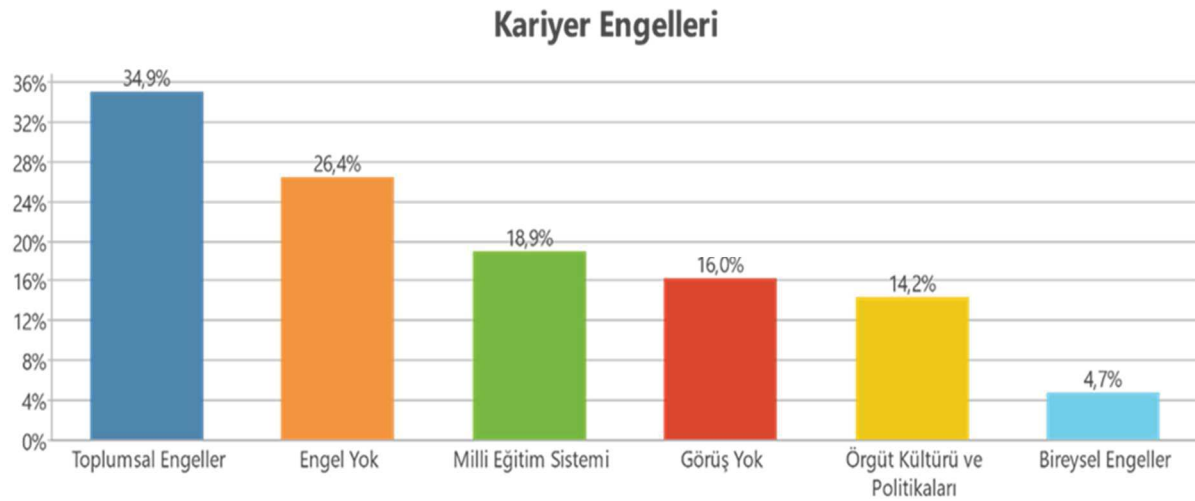
Şekil 5. Kariyer Engelleri Kod-Alt Kod-Bölmeler Modeli

Şekil 5 incelendiğinde Kariyer Engelleri teması ile en fazla ilişkilendirilen 10 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Kariyer Engellerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu 10 alt tema arasında toplam 28'er kez olmak üzere en fazla Engel Yok alt temasından bahsetmiş oldukları görülmektedir. Diğer alt temalar incelendiğinde ise ayrımcılık adlı alt temadan 20 kez, Milli Eğitim Sistemi adlı temadan 19 kez, Sınavlar adlı alt temadan 17 kez, Toplumsal engeller adlı alt temadan 13 kez, Cinsiyet Ayrımı adlı alt temadan 8 kez, Torpil adlı alt temadan 7 kez, Bireysel Engeller alt temadan ise 5 kez bahsedildiği görülmüştür.

Tablo 38

Kariyer Engelleri Temasına İlişkin Alt Temaların Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	Belgeler	Yüzde	Yüzde (geçerli)
Toplumsal Engeller	37	33.94	34.91
Engel Yok	28	25.69	26.42
Milli Eğitim Sistemi	20	18.35	18.87
Görüş Yok	17	15.60	16.04
Örgüt Kültürü ve Politikaları	15	13.76	14.15
Bireysel Engeller	5	4.59	4.72
Kodlanmış Belgeler	106	97.25	100.00
Kodlanmamış Belgeler	3	2.75	-
Analiz Edilen Belgeler	109	100.00	-



Grafik 2. Kariyer engelleri temasına ilişkin alt temaların yüzde değerleri

Tablo 38 ve Grafik 2 incelendiğinde Kariyer Engelleri teması ile ilişkilendirilen 6 alt temanın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Kariyer Engellerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu 6 alt tema arasından en fazla %34.9 oranında 37 öğretmenin Toplumsal Engeller alt temasından bahsetmiş oldukları görülmektedir. Diğer alt temalar incelendiğinde ise Görüş Yok adlı alt temadan %16 oranında 17 öğretmenin görüş belirtmediği tespit edilmiştir.

Milli Eğitim Sistemi adlı temadan %18.9 oranında 20 ilkokul öğretmenin, Engel Yok adlı alt temadan %26.4 oranında 28 öğretmenin, Örgüt Kültürü Ve Politikaları alt temasından %14.3 oranında 15 öğretmenin, Bireysel Engeller adlı alt temasından %4.7 oranında 5 ilkokul öğretmenin bahsettiği görülmüştür.

Toplamda %34.9 oranında 37 öğretmen adayının karşılaştıkları kariyer engellerine ilişkin toplumsal engeller üzerinde durduğu tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin bazıları Kayırcı Davranışlar alt teması hakkında şu şekilde görüş belirtmiştir:

“K21: Yöneticilik mülakatlarında yandaş olmadığımdan seçilemedim.

“K47: Üniversiteye araştırma görevlisi alımında torpille başkasının alınması.

“K32: adam kayırma

“K51: Gerçek emek sahiplerinin mütevaziliklerini kullanarak hak edip edilmediklerine bakılmadan yakın olunan kişilere fırsat verilmesi.

K81: Kayırmacı yaklaşım ve uygulamalar olmuştur.

Analiz sonuçları incelendiğinde kayırcı davranışlar konusunda öğretmenlerin engellerle karşılaştığı görülmektedir. Yukarıda K21 kodlu öğretmenin belirttiği görüşteki torpil alt temasıyla da ilişkilendirilen görüş, kayırcı davranışlar ve torpilin ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Diğer bir alt teması ise aile alt teması olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokul Öğretmenlerinden 6'sı ailenin bir kariyer engeli olduğunu belirtmiştir.

K5: evlenmek ve çocuk yapmak

K17: Ailem

K36: Eşimin sık tayin olması

K44: çocukların büyüme dönemlerinde sıkıntılar yaşadım.

Örgüt Kültürü ve Politikaları temasından %14.3 oranında bahseden 15 öğretmenin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K1: üst düzey yöneticiler

K30: Genellikle erkek yöneticilerin çoğunlukta olması ve onların da çalışmak için erkek yöneticileri tercih etmesi.

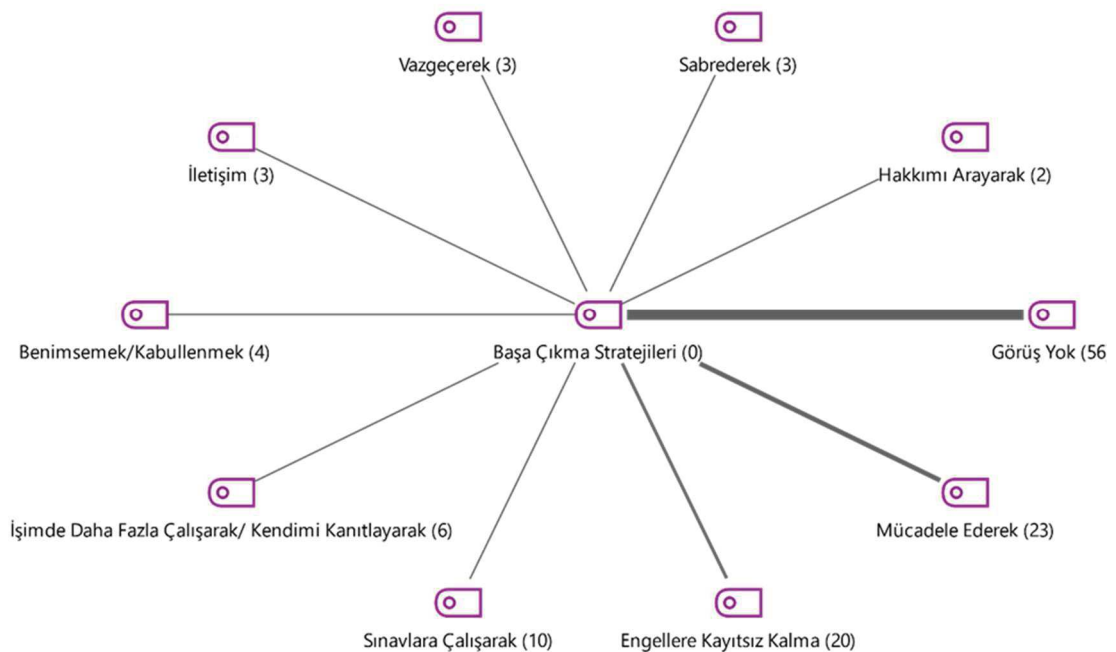
K57: kriz yönetemeyen idare.

K82: Geçmişte dar politik açıdan bakan yöneticilerden zararlar gördüm.

K98: Yöneticiliklerin belirlenmesinde Liyakatın değil, siyasal anlayışların rol oynaması.

Başa çıkma stratejileri temasına ilişkin bulgular.

İlkokul öğretmenlerine yöneltilen “Bu Engellerle Nasıl Başa Çıktınız” sorusuna elde edilen görüşler sonucunda analiz edilen veriler yüzde ve frekans değerleriyle bulgulaştırılmış, aşağıda Tablo 39, Şekil 5 ve Grafik 3’de sunulmuştur.



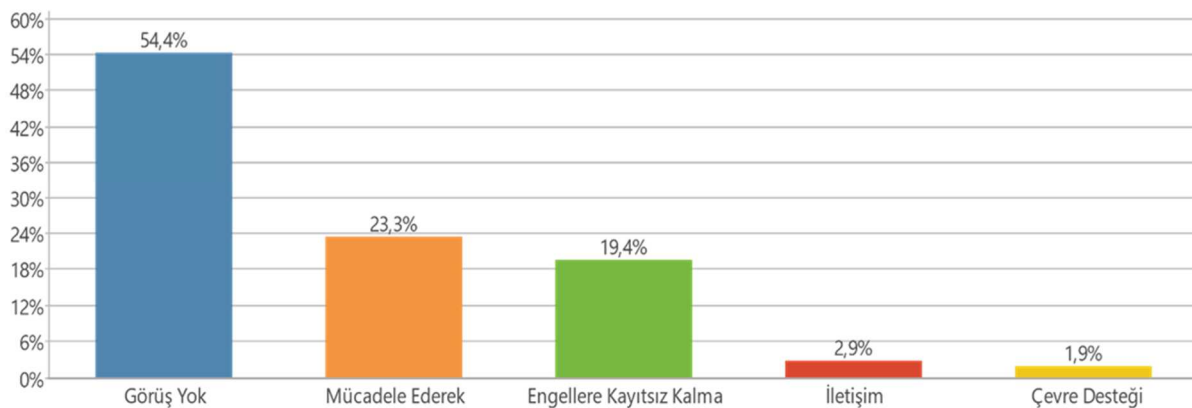
Şekil 6. Başa Çıkma Stratejileri Kod-Alt Kod Bölümler Modeli

Şekil 6 incelendiğinde Başa Çıkma Stratejileri teması ile ilişkilendirilen 10 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları kariyer engelleriyle Başa Çıkma Stratejilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde 56 ilkököl öğretmenin görüş belirtmediği tespit edilmiştir. Görüş belirtmeyen öğretmenlerden sonra en çok 23 öğretmen Mücadele Ederek temasına ilişkin görüş belirtmiştir. İlkööl öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştıkları kariyer engellerinden sınavlarla baş etme yöntemi olarak bu sınavlara çalışarak başa çıktığını belirten 10 öğretmen olduğu görülmektedir. Sabrederek, Vazgeçerek ve İletişim adlı temalarından bahseden 3'er öğretmen bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 39

Başa Çıkma Stratejileri Temasına İlişkin Alt Temaların Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	Belgeler	Yüzde	Yüzde (geçerli)
Görüş Yok	56	51.38	54.37
Mücadele Ederek	24	22,02	23.30
Engellere Kayıtsız Kalma	20	18.35	19.42
İletişim	3	2.75	2.91
Çevre Desteği	2	1.83	1.94
Kodlanmış Belgeler	103	94.50	100,00
Kodlanmamış Belgeler	6	5.50	-
Analiz Edilen Belgeler	109	100.00	-

Başa Çıkma Stratejileri

Grafik 3. Başa çıkma stratejileri temasına ilişkin alt temaların yüzde değerleri

Tablo 39 Grafik 3 incelendiğinde Başa çıkma Stratejileri kategorisi ile ilişkilendirilen 5 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları kariyer engelleriyle başa çıkma stratejilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu 5 alt tema arasından en fazla %54.4 oranında 56 ilkököl öğretmeninin görüş belirtmediği görülmektedir. Diğer alt kategoriler incelendiğinde ise Mücadele Ederek adlı alt temasından %23.3 oranında 24 öğretmenin bahsettiği görülmüştür. %19.4 oranında 20 öğretmenin karşılaştıkları engellere kkalıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karşılaştıkları kariyer engelleriyle %2.9 oranında 3 öğretmenin iletişim ile başa çıktığı görülmektedir

Görüş yok temasının frekans değerleri ve ilkököl öğretmenlerinin sayılarının yüzdellik ve frekans değerleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin karşılaştıkları kariyer engelleriyle hangi yöntemlerle başa çıktıklarını belirtmek istemedikleri görülmektedir.

Görüş belirtmeyen öğretmenlerden sonra en fazla yüzde oranına sahip olan Mücadele Ederek temasına (F:24) ait katılımcıların görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

K24: kendimi geliştirmeye devam ettim

K30: bir kadın olarak ve de bir insan olarak hakkımı aradım.

K36: Fırsatı geldiğinde değerlendirdim

K40: Yaptığım işten vazgeçmeyerek

K55: mücadele ederek, yorucu bir süreç

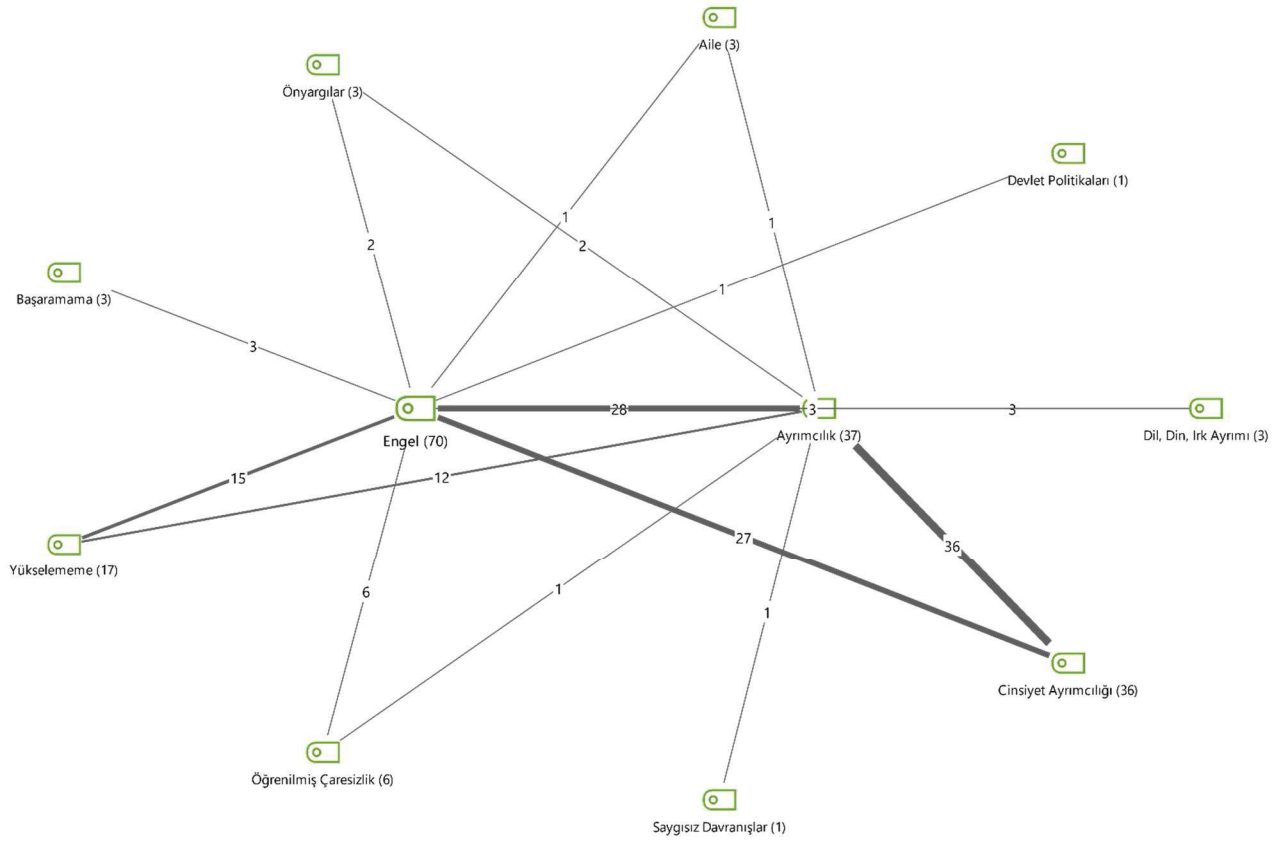
K61: Girdiğim sınavları kazanarak.

K82: Sabır. mahkemeler.

K90: onların büyümesini beklemek. (çocukların)

Engel ve ayrımcılık kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar).

Engel Ve Ayrımcılık alt temaları arası yapılan kod birlikte oluşturma modeline (çakışan kodlar) ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

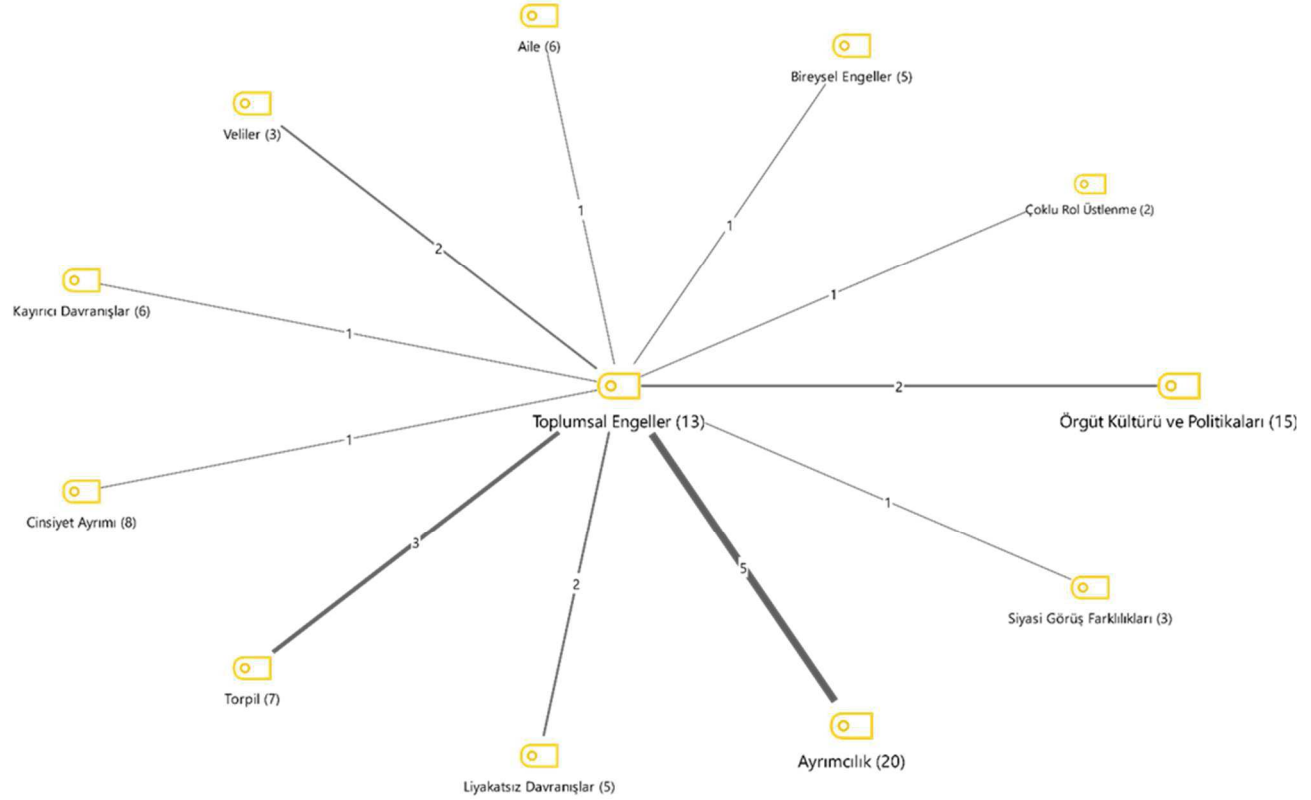


Şekil 7. Engel ve ayrımcılık kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar)

Şekil 7 incelendiğinde karşılaştırılan iki alt kod olan engel ve ayrımcılık alt temalarının arasındaki çakışan katılımcı sayılarının frekansı görülmektedir. Şekil 7'ye göre engel alt temasından bahseden 70 ilköğretmeninden 28 tanesi aynı zamanda cam tavanı ayrımcılıkla da ilişkilendirdiği görülmektedir. Cam Tavanın hem engel hem de ayrımcılık olduğunu düşünen 28 öğretmenden 27 tanesinin bu ayrımcılığın cinsiyet ayrımcılığı olduğunu düşündüğü yine Şekil 7'de tespit edilmiştir. Şekilde aynı zamanda her alt tema ve alt kodun birbiri ile ilişkilendirilme frekansları da görülmektedir.

Toplumsal engeller kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar).

Toplumsal engeller kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar) ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

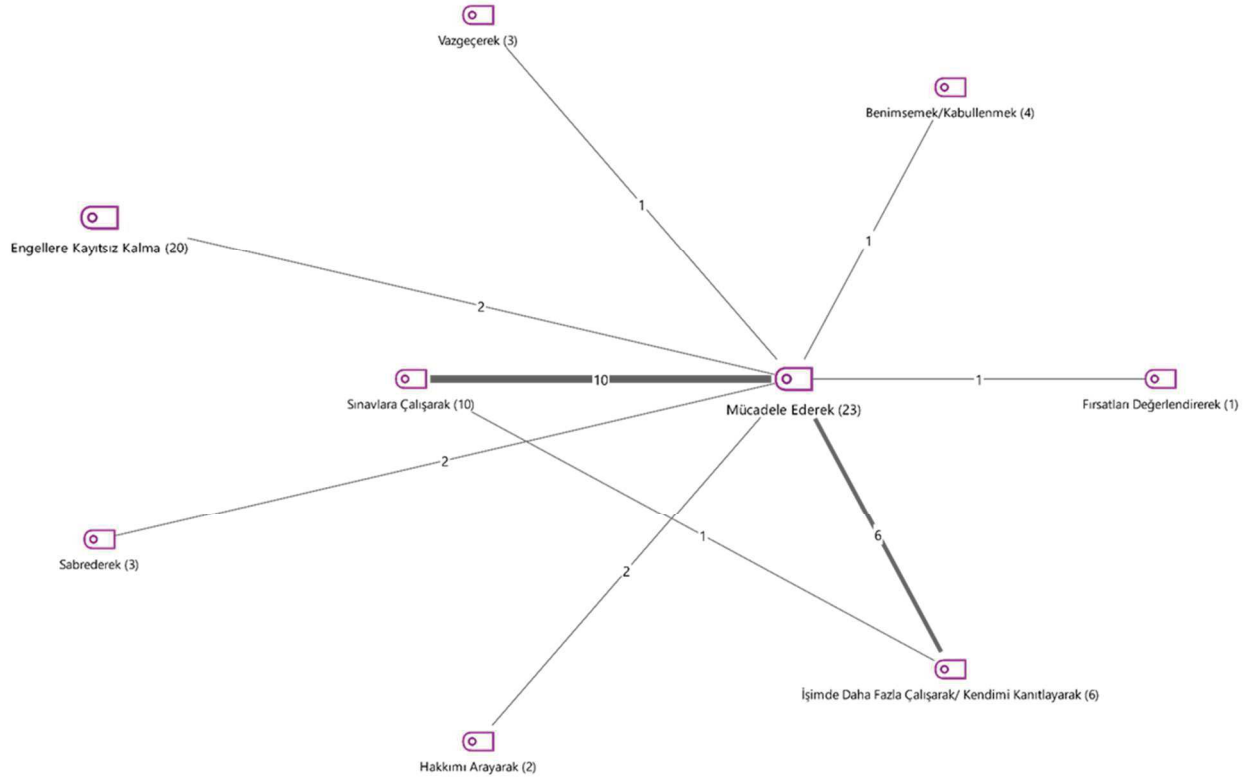


Şekil 8. Toplumsal engeller kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar)

Toplumsal Engeller Kod Birlikte Oluşturma Modeli incelendiğinde karşılaştıkları kariyer engellerinin ne olduğuna dair toplumsal engeller alt temasına ilişkin görüş belirten 5 ilkökul öğretmeninin aynı zamanda bu engelleri ayrımcılık temasıyla da ilişkilendirildiği görülmektedir. Karşılaştıkları kariyer engellerinin örgüt kültürü ve politikalarından kaynaklı olduğunu düşünen 15 ilkökul öğretmeninden 2 tanesi aynı zamanda bu engellerin toplumsal engellerden kaynaklı olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Şekil 8'e göre kariyer engellerini torpil ile ilişkilendiren 7 öğretmenden 3 tanesi aynı zamanda bu engellerin toplumsal kaynaklı olduğunu da belirttiği görülmektedir.

Mücadele ederek kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar).

Mücadele Ederek Kod Birlikte Oluşturma Modeli (Çakışan Kodlar) ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.



Şekil 9. Mücadele ederek kod birlikte oluşturma modeli (çakışan kodlar)

Şekil 9 incelendiğinde mücadele ederek alt temasına ilişkin görüş belirten 23 öğretmenden 10 tanesinin bu mücadeleyi engel olarak karşılıklarına çıkan sınavlara çalışarak yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Karşılaştıkları kariyer engelleriyle baş etme stratejisi olarak mücadele ederek görüşünü belirten 3 öğretmenin bunu sabrederek ve 2 öğretmenin de hakkını arayarak yaptığı sonucuna yine Şekil 9'da ulaşılmaktadır.

Kelime analizine ilişkin bulgular.

İlkokul öğretmenlerinin cam tavan, karşılaştıkları kariyer engelleri ve bu engellerle başa çıkma stratejileri ile ilgili açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar sonucu elde edilen verilerin analizinde Kelime Analizi tekniği kullanılarak analiz sonucu elde edilen frekans ve yüzde değerleri Şekil 6 ile ifade edilmiştir.



Şekil 10. Kelime bulutu

Şekil 10 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin cam tavan, karşılaştıkları kariyer engelleri ve bu engellerle başa çıkma stratejilerine ilişkin araştırma kapsamındaki açık uçlu sorulara belirttikleri görüşlerdeki ifadelerde geçen kelimelerin kullanılma sıklığına bakıldığında cevaplarda en fazla “engel” kelimesinin geçtiği görülmektedir. Kariyer sözcüğünden sonra öğretmenlerin en fazla “kariyer” ve “kadın” kelimelerini kullanmış oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin belirttikleri görüşlerde şeffaflık ve sınavlar kelimelerini sıkça kullandıkları tespit edilmiştir.

V. Bölüm: Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, verilerden elde edilen bulgular dikkate alınarak ulaşılan sonuçlar, araştırma konusu ve alan yazınıla ilgili diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bununla beraber araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde gelecekte yapılacak olan araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç

- İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşlerinin düzeyi orta derece olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- İkinci alt amaca yönelik olarak ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin personel güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Personel güçlendirme, yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme alt boyutlarına ayrıldığı için sonuçlar kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme düzeyleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Üçüncü alt amaca yönelik olarak cam tavan ile yapısal güçlendirme arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaca yönelik elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri ile yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda cam tavan ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğretmenlerin cam tavana görüşleri ile psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Beşinci alt amaca yönelik olarak yapısal güçlendirme ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ile psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Altıncı alt boyuta yönelik olarak ilkökul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşleri, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki deneyim, geçmişte yöneticilik yapma durumu ve medeni durumları gibi değişkenlere göre incelenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşleri bu değişkenlerde anlamlı bir fark göstermemiştir.
- Yedinci alt amaca yönelik olarak ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki deneyim, geçmişte yöneticilik yapma durumu ve medeni durumları gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ilkökul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri yaş değişkeninde hiçbir boyutta anlamlı bir fark göstermemektedir sonucuna ulaşılmıştır.
- Sekizinci alt amaca yönelik olarak ilkökul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirme ölçeğine verdikleri yanıtlar öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki deneyim, geçmişte yöneticilik yapma durumu ve medeni durumları gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaşları, medeni durumları, mesleki deneyimleri ve psikolojik güçlendirme arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri ile cinsiyet, branş, geçmişte yöneticilik yapma durumu ve öğrenim durumları gibi değişkenlerle arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
- Dokuzuncu alt amaca yönelik olarak ilkokul öğretmenlerinin cam tavanın ne olduğuna ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öğretmenlere “Sizce cam tavan nedir?” sorusu sorulmuş ve alınan yanıtlar temalara ve alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde öğretmenlerin cam tavanın ne olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, cam tavanı; engel, ayrımcılık, şeffaflık, yükselememe olarak tanımladıkları görülmüştür.
- Onuncu alt amaca yönelik olarak ilkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları kariyer engellerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öğretmenlere “Bu güne kadar karşılaştığınız kariyer engelleri neler olmuştur?” sorusu sorulmuş ve alınan yanıtlar temalara ve alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde öğretmenlerin karşılaştıkları kariyer engellerinin neler olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu engellerin en çok toplum kaynaklı olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- On birinci alt amaç doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları kariyer engelleri ile başa çıkma stratejilerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öğretmenlere “Bu engellerle nasıl başa çıktınız?” sorusu sorulmuş ve alınan yanıtlar temalara ve alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre karşılaştıkları engellerle başa çıkma yöntemlerini belirtmek istemeyen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Görüş belirten öğretmenlerin engellerle başa çıkarken genel anlamda mücadele ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin engel olarak belirttikleri sınavları aşmak için çalıştıklarını

belirttikleri ya da sabrederek ve gerekli kişilerle iletişime geçerek engelleri ortadan kaldırma yolunda adım attıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında

Tartışma

- Birinci alt amaca yönelik olarak, ilkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel anlamda cam tavan engellere yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çerçevesinde cam tavana ilişkin alt faktörler değerlendirildiğinde ilkokul öğretmenlerinin, mesleki ayırım ile ilgili görüşlerinin olumsuz yönde olduğu tespit edilmektedir. Öğretmenler kadın ve erkek arasında bir mesleki ayırımın bulunduğu düşüncesine katılmadıkları görüşünü bildirmişlerdir. Kurum içerisinde kadın ve erkek için görev dağılımlarının farklılık göstermediğini ve kadın çalışanların erkeklere oranla daha çok çalışması gerektiği fikrine katılmadıkları görüşünü belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında kadınların kişisel tercih algılarının ve informal iletişim ağlarına katılmanın bir engel teşkil edip etmediğine yönelik görüşlerinde orta derecede katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cam tavana ilişkin görüş belirten ilkokul öğretmenlerinin kadınların çalıştıkları kurum içerisinde mentorluk ilişkisinden yararlanma durumları konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoklu rol üstlenme konusunda kadınların yerinin eşinin yanındır, annelik görevinin kariyerlerini olumsuz etkiler ve ev işlerinde eşit sorumluluk gerektirir gibi konulara orta derecede katıldıkları ve bu konularda kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin belirttikleri görüşlerde kadın ve erkeğe yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinin, kadınların kariyerlerinde bir engel teşkil edip etmediği konusunda kararsız oldukları ve stereotiplerin kariyer engeli olma durumuna orta derecede katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilkokul öğretmenlerinin orta düzeyde cam tavan engeli yaşadıkları söylenebilmektedir. Bu sonuç, Yılmaz (2013)'ün eğitim yöneticileri ile

yaptığı çalışma bulgularına göre eğitim yöneticilerinin cam tavana yönelik algı düzeylerinin orta derecede olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Karcıoğlu ve Leblebici (2014)'nin yaptığı araştırma sonucunda, bankacılık sektöründe kadınların kariyerlerinde ilerleyememelerinde cam tavan engellerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır sonucu da araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

- Öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeyleri değerlendirildiğinde işlerinin zorlayıcı ancak kendilerine katkı sağlayıcı bir iş olduğunu düşündükleri ve işlerinde kendilerini güncelleme şanslarının olduğu düşüncelerine yönelik olumlu algılarının olduğu tespit edilmiştir. Görüş belirten öğretmenlerin en yüksek ortalamaıyla bilgi alt boyutuna katıldıkları görülmüştür. Öğretmenler çalıştıkları okullarda, okulun durumu, üst yönetimin değerleri ve amaçları konusunda bilgi sahibi olduklarını belirtmişleridir. Öğretmenlerin yönetim tarafından desteklendiğini, olumlu geri bildirim, çözüm önerileri ve geliştirici ipuçları aldıklarını belirttikleri bu boyuta yönelik katılım algısında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul içerisinde ihtiyaçları olduğunda yardım almaları, gerekli evrak işleri ve işlerini yerine getirme aşamasında ihtiyaçları olan zamana sahip olup olmadıklarını kapsayan destek boyutunda olumlu görüşte oldukları ve bu konuda öğretmenlerin kaynak boyutunda katılım algısında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin görünürlüğü yüksek olan işlerinde öğretmenlerin ödül veya teşvikler aldıkları maddelerine katıldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Ve öğretmenler işlerinde esnekliğe sahip olduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Görüş belirten öğretmenlerin örgüt içerisindeki ve dış bağlantılarıyla ilgili maddeleri içeren biçimsel olmayan güç alt boyutunda yöneticiler ve çalışma arkadaşlarıyla işbirliği yapabilecekleri bir ortama sahip oldukları konusuna katıldıkları belirlenmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel anlamda çalıştıkları örgütün güçlendirici olduğu görüşünde oldukları ve örgütte işlerinin

etkili olması açısından güçlendirildikleri fikrinde olduklarını belirttiklerine ulaşılmıştır. Uygur (2018)'in lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algılarına yönelik elde ettiği araştırma bulgularında lise öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bal (2019) yaptığı çalışmada banka sektöründe çalışan personelin, personel güçlendirme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları bu açıdan alanyazınla paralellik göstermektedir.

- Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular incelendiğinde anlamlılık boyutuna genel olarak katıldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenler bu bağlamda yaptıkları işi kendileri açısından oldukça önemli bulmakta ve yaptıkları işi anlamlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yeterlilik boyutuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, psikolojik güçlendirme ölçeğinde öğretmenlerin belirttikleri görüşler doğrultusunda en fazla puanı alan alt boyut olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaptıkları işteki yeteneklerine güvendikleri, işi yapma aşamasında gerekli kapasiteye sahip olduklarını düşündükleri ve becerilerini geliştirdiklerine inandıkları tespit edilmiştir. Özerklik boyutunda en az ortalama değerinin bu boyuta ait olduğu gözlemlenmiş, öğretmenlerin diğerlerine oranla bu boyuta daha az katıldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler işlerinde bağımsız davranabilme ve özerk hissetme konularında anlamlılık, yeterlilik ve etki boyutuna oranla daha az katıldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Etki boyutunda, görüş belirten ilkökul öğretmenlerinin kişisel olarak örgüt üzerinde yaptıkları iş doğrultusunda etkili olduklarına katıldıkları bulgusuna ulaşılmaktadır. Öğretmenden okulda gerçekleşen olaylar üzerinde kontrol sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları benzer şekilde Uygur (2018)'in lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algılarına yönelik elde ettiği araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin cam tavan düzeyleri arttıkça yapısal güçlendirme düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.
- Araştırma sonuçlarına bakıldığında yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkiye göre öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeyleri arttıkça psikolojik güçlendirme düzeylerinin de arttığı söylenebilir.
- İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşleri yaş değişkeninde anlamlı bir fark göstermediği sonucu Yılmaz (2013)'ün araştırma sonuçlarındaki çoklu rol üstlenme, kadınların kişisel tercih algıları, mentorlük, mesleki ayırım ve stereotipler alt boyutlarıyla yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmaması şeklinde ulaştığı sonuç paralellik göstermektedir. Ancak infomal aülara katılma ve örgüt kültürü ve politikaları boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı farkın çıkması sonucu ile farklılık göstermektedir.
- İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde öğretmenlerin belirtiklere görüşlere göre kadınların kişisel tercihleri, örgüt kültürü ve politikaları, infomal iletişim ağları alt boyutlarında kadınların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin bu alt boyutlara yönelik olarak daha fazla cam tavan engelle karşılaştığı söylenebilir. Stereotipler alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu sonuç Yılmaz (2013)'ün yöneticiler ile yaptığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Buna karşın yaş değişkenine göre çoklu rol üstlenme, mentorlük ve mesleki ayırım alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir buna göre ilkokul öğretmenlerinin bu alt boyutlarda herhangi bir cam tavan engelle karşılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre çoklu rol üstlenme, örgüt kültürü ve politikaları, informal iletişim ağlarına girememe ve

stereotipler boyutlarında yüksek lisans mezunu ve lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark göstermektedir ve bu fark yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehinedir. Kadınların kişisel tercih algıları boyutunda yüksek lisans ve lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenler arasında bir fark olduğu belirlenmiş ve bu farkın yüksek lisans yapan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu bu yönüyle Bodur (2017)'nin çalışmasındaki yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenler arasındaki farkın yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehine olması sonucuyla paralellik göstermektedir. Buna karşın Yılmaz (2013)'ün çalışmasında bu farkın lisans mezunu yöneticilerin lehine olmasıyla farklılık göstermektedir. Mentorlük ve mesleki ayırım boyutunda ise öğrenim durumu öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerini etkileyen bir faktör olmamıştır. Benzer şekilde bu sonuç Yılmaz (2013) ve Bodur (2017)'un çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

- İlkokul öğretmenlerinin cam tavana yönelik görüşleri branş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde cam tavanın öğretmenlerin görüşlerini yalnızca stereotipler alt boyutunda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutta sınıf öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlere oranla daha yüksek cam tavan algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşın Bodur (2017)'nin araştırma sonuçlarına göre Kadınların Kişisel Tercih Algıları ve İnfomal İletişim Ağları alt boyutunda branş öğretmenlerine göre yüksek düzeyde Cam Tavan algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmasıyla farklılık göstermektedir.
- İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ilişkin görüşleri mesleki deneyime göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde çoklu rol üstlenme, kadınların kişisel tercih algıları, informal iletişim ağlarına katılamama ve stereotipler alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Çoklu rol üstlenme boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler ve 11-15 yıllık deneyime sahip öğretmenler arasında 21 yıl

ve üzeri kıdemli öğretmenlerin lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre bu kıdeme sahip öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Kadınların kişisel tercih algıları boyutunda ise boyutunda 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ve 1-5 yıllık deneyime sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre kısa süreli mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin cam tavana yönelik görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç alanyazında Bodur (2017)'nin çalışmasındaki kadınların kişisel tercih algıları boyutunda kısa süreli mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin cam tavan algısının düşük olması sonucuyla farklılaşmaktadır. Buna karşın örgüt kültürü ve politikaları, mentor ve mesleki ayırım boyutlarında öğretmenlerin mesleki kademelerine yönelik bir cam tavan engelle karşılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- İlkokul öğretmenlerinin geçmişte yöneticilik yapma durumları değişkenine göre cam tavana yönelik görüşleri değerlendirildiğinde; geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri kadınların kişisel tercih algıları boyutunda yöneticilik yapmayan öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde örgüt kültürü ve politikaları alt boyutunda geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin cam tavana ilişkin görüşleri yöneticilik yapmayan öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu karşın öğretmenlerin yöneticilik yapıp yapmama durumları ile çoklu rol üstlenme, informal iletişim ağlarına karılama, mentorluk, mesleki ayırım ve stereotipler boyutlarıyla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.
- Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin medeni durumları ile cam tavana yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

- Öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Bal (2019)'un araştırmasında lise öğretmenlerinin yapısal güçlendirme konusundaki algı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında fırsat, destek, biçimsel güçlendirme, biçimsel olmayan güçlendirme ve genel güçlendirme boyutları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuyla paralellik göstermektedir.
- İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumları ile yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşlerine yönelik bulgular değerlendirildiğinde yalnızca bilgi boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre lisans mezunu öğretmenler ile lisans tamamlama yapan öğretmenler arasında bilgi boyutunda anlamlı bir fark vardır ve öğrenim durumu lisans tamamlama olan öğretmenlerin okulun mevcut durumu, üst yönetimin değerleri ve amaçları hakkında bilgi sahibi olma gibi konularda lehine bir sonuç elde edilmiştir. Buna karşın bu sonuç, cinsiyet değişkenine yönelik sonuçlarla benzer şekilde Bal (2019)'un lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmadan öğretmenlerin yapısal güçlendirme konusundaki algı düzeyleri ile öğrenim durumu değişkeni arasında bilgi, destek, kaynak, biçimsel olmayan güçlendirme boyutları istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamazken, fırsat, biçimsel güçlendirme ve genel güçlendirme boyutlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuyla farklılaşmaktadır.
- İlkokul öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik görüşlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç Bal (2019)'un çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.
- Mesleki deneyim değişkeninde öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında bilgi boyutunda anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okulun mevcut durumu, üst yönetimin değerleri ve amaçları hakkında bilgi sahibi olma gibi konularda 16-20 yıldır görev yapan

öğretmenlere göre yüksek düzeyde bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Bal (2019)'un çalışmasındaki lise öğretmenlerinin yapısal güçlendirmeye yönelik algı düzeyleri ile hizmet süresi değişkeni arasında fırsat, bilgi, destek, kaynak ve genel güçlendirme boyutları anlamlı farklılık bulunmazken biçimsel güçlendirme ve biçimsel olmayan güçlendirme boyutları anlamlı farklılık göstermektedir sonucuyla farklılaşmaktadır.

- Öğretmenlerin geçmişte yöneticilik yapıp yapmama durumlarının yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleriyle istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Benzer şekilde ilkokul öğretmenlerinin medeni durumları ile yapısal güçlendirmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın belirlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin yaşlarının psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri üzerinde etkili olamadığı söylenebilir.
- Cinsiyet değişkeni ile ilkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinde anlamlılık, yeterlilik ve özerklik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark ve bu farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin yaptıkları işleri daha anlamlı ve önemli buldukları, erkek öğretmenlere oranla işlerinde gerekli kapasiteye sahip olduklarını düşündükleri ve işlerinde kendilerini daha bağımsız hissettikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Buna karşın etki boyutunda cinsiyet öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinde belirleyici bir değişken olmamıştır. Bu araştırma sonuçları ile alanyazında Çelik (2019)'un bir faktoring firmasında 50 beyaz yakalı personel üzerinde uyguladığı çalışmasında personelin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemesi sonucuyla farklılaşmaktadır.

- İlkokul öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşlerinin öğrenim durumu değişkeninde anlamlılık, yeterlilik ve özerklik boyutlarında lisans tamamlama öğrenim durumuna sahip öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında lisans tamamlama grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çelik (2019)'un çalışmasında da öğrenim durumu değişkeni ile katılımcıların psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu açıdan çalışma alanyazınla paralellik göstermiştir.
- Branş değişkeninde öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri yeterlilik ve etki boyutlarında sınıf öğretmeni dışındaki branşlarda anlamlı bir fark gösterirken; anlamlılık ve özerklik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yaptıkları işi önemli ve anlamlı bulmada ve işleri üzerinde özgür hissederek etkili olduklarını düşünme konularında öğretmenlerin branşları etkili olmadığı belirlenmiştir.
- Araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve psikolojik güçlendirme arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin yaşlarının psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri üzerinde etkili olmadığını söylenebilir. Çelik (2019)'un çalışmasında personelin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir fark bulunmaması yönünden bu çalışmayla paralel olduğu söylenebilir.
- İlkokul öğretmenlerinin geçmişte yöneticilik yapıp yapmama durumları incelendiğinde, öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri ile anlamlılık ve yeterlilik boyutlarında anlamlı bir fark göstermektedir. Bu sonuca göre geçmişte yöneticilik yapan öğretmenlerin görüşlerinin; yaptıkları işi önemli ve anlamlı bulma, işini yerine getirebilecek kapasiteye sahip olduğunu düşünme ve becerilerini geliştirildiğini

düşünme gibi konularda yöneticilik yapmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin medeni durum ve psikolojik güçlendirme arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin evli veya bekâr olmaları ile psikolojik güçlendirmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- İlkokul öğretmenlerinin cam tavanı; engel, ayrımcılık, şeffaflık, yükselememe olarak tanımladıkları sonucu elde edilmiştir. Cam tavan kavramı; aşılması güç engeller (Ayrancı ve Gürbüz, 2012), şeffaf ama gerçek engeller (Myeong-Su, 2008), kadınların yükselmesini engelleyen bariyerler (Li, 2014) gibi tanımlarla açıklanmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin cam tavana yükledikleri anlamlar göz önünde bulundurulduğunda alanyazındaki tanımlar ile öğretmenlerin belirttiği cevaplar arasında paralellik olduğu söylenebilir.
- Kariyer engeli olmadığını düşünen çok öğretmen olmasının yanında engelle karşılaşan öğretmenlerin bu engellerin Milli Eğitim Sistemi'nden, örgüt kültürü ve politikalarından be bireysel nedenlerden kaynaklandığını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler kariyer engellerinin çok azının bireysel engellerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Eroğlu Toraman (2011)'nin çalışmasında katılımcıların çoğunluğu çalışanlar ve çevrenin kadın yöneticiye yönelik önyargısı olduğu görüşündedirler sonucuna ulaşılmıştır. Engellerin çoğunun toplumsal kaynaklı olması yönüyle çalışma sonuçlarının paralel olduğu söylenebilir. Buna karşın Ünal (2015) çalışmasında kadın çalışanların üst düzey yöneticilik pozisyonuna yükselme aşamasında en çok karşılaştıkları cam tavan engellerinin bireysel faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalar bu yönleriyle farklılaşmaktadır. Sezen (2008) ve Büyükyaprak (2015) araştırmalarında kadınların önceliğinin ev ve çocukları olması, eş ve anne

sorumluluklarının kadınların yönetimde yeterince yer almamalarının sebepleri olduğuna ulaşımlardır. Bu engellerin toplumsal anlamda kadınlara yüklenen roller, bireysel anlamda ise kadınların kişisel tercihleri gibi nedenler ile ilişkilendirileceği için araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aslan (2018), araştırmasında örgüt kültürüne yön veren unsurlar arasında erkekler arasındaki iletişim önemli görülmektedir ancak kadın katılımcılara göre ise erkekler, çalışma ortamında daha üstün ve nitelikli görülmektedir ve bu örgüt kültürünü, erkekler arası iletişim ve cinsiyetçi davranış kalıpları şekillendirmektedir sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bir kariyer engeli olarak nitelendirdikleri örgüt kültürü ve politikaları ile toplumsal engeller teması altında değerlendirilen cinsiyetçi kalıp yargılar (stereotipler) ve mesleki ayırım ile benzer engeller olduğu görülmektedir. Kolukırık, 2019'un Ankara İli'nde yaptığı çalışmasında erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin yöneticiler tarafından kayırıldığı görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada kayırıcı davranışların siyasi görüş ve erkek egemen cinsiyete yönelik olması sonucunun elde edilmesiyle araştırmalar farklılaşmaktadır. Benzer şekilde Güner, 2019'un çalışmasında kayırıcı davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda bu davranışların en az siyasi görüş farklılığı ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar bu yönleriyle farklılık göstermektedirler.

- Öğretmenlerin gerek toplumsal, gerek örgütten kaynaklı engellerle karşılaştığını belirten öğretmenlerin bu engelleri aşamadığını ve zamanla da aşamayacağını düşündüğü için çaba göstermediğini ve vazgeçtiğini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Torpil, liyakatli kişilerin göz ardı edilmesiyle niteliksiz kişilerin öne geçmesi ve “adam kayırma” olarak nitelendirdikleri engellerin aşılamayacak engeller olduğunu düşündükleri için bu kariyer engellerini umursamadıkları ve aşmak için çaba göstermedikleri tespit edilmiştir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, okul yöneticilerine ve öğretmenlere, araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmenler bilimsel araştırmalarda veri toplama aşamasında; kişisel bilgilerin gizliliği konusunda ikna edici ve bilgilendirici bir eğitimle daha objektif ve korkusuz bir şekilde ölçek formlarını doldurmaya yönlendirilebilir.
- İlkokul öğretmenlerinin cam tavana ve personel güçlendirmeye yönelik görüşleri değerlendirilirken kültürel yapıları ve sosyo-ekonomik durumları da araştırmaya dâhil edilebilir.
- Eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarına yönelik olarak cam tavan ile ilgili bilgilendirme eğitimi ve öğretmenlik mesleğine yönelik cinsiyetçi kalıp yargılara ilişkin eğitimler ve çalışmalar yaptırılarak, bu konuda bilinçli öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanabilir.
- Türkiye’de ve dünyada kadın öğretmenlerin çokluğunun yanında eğitim yöneticisi olarak kadınların azlığı göz önünde tutularak buna yönelik çalışmalar farklı bölgelerde ve farklı değişkenler eklenerek, karşılaştırmalı olarak tekrarlanabilir.
- Kadın öğretmenlerin ve yöneticilerin erkek öğretmen ve yöneticilerle bir arada informal iletişim ağlarında bulunması yönünde kolaylaştırma veya çevrimiçi ortamlar sağlanabilir.
- Çocuk bakımını ve aileyi kariyerleri önünde engel olarak gören kadın öğretmenler için kreş ve anaokulu imkânlarının sağlanması, teşvik edici uygulamaların yapılması ve mesai saatlerinin düzenlenmesi önerilebilir.

- Kadın ve erkek arasındaki mesleki ayırım ve stereotiplerin ortadan kalkması ve buna yönelik yanlış algıların değiştirilmesi için okulöncesi çağından itibaren eğitim faaliyetleri; oyuncakların, tercihlerin, mesleklerin, fikirlerin ve ilgi alanları gibi değişkenlerin “cinsiyeti yoktur” anlayışıyla sürdürülebilir. Bu şekilde kariyerleri önünde toplumsal engellerden cinsiyetçi kalıp yargıları engel olarak belirten öğretmenlerin bu engelleri yaşamaması için temel seviyeden itibaren başlayan farkındalık oluşacaktır.
- Yalnızca cam tavan engelleri aşmaya yönelik stratejilere ilişkin kapsamlı bir çalışma yapılabilir.
- Cam tavan sendromunun düzeyi sosyo-kültürel açıdan farklılaşan bölgeler arasında karşılaştırmalı bir araştırmayla değerlendirilebilir.
- Cam tavanın ne olduğu hakkında kavram yanlışlığına düşen öğretmenlerin çokluğu göz önünde bulundurularak cam tavanın ne olduğu ve nasıl aşılabileceğine yönelik olarak kadın ve erkek öğretmenlere eğitim ya da seminerler düzenlenebilir.
- Benzer bir araştırma gözlem ve görüşme yöntemi kullanılarak eğitim örgütü olarak okullarda uygulanabilir.
- Çanakkale İl ve İlçeleri kapsamında yapısal bu çalışma örneklem genişletilerek tekrarlanabilir.
- Öğretmenliğin kadın mesleği, yöneticiliğin ise erkek işi olduğu görüşünün değiştirilmesine ilişkin bilinçlendirici ve farkındalık yaratıcı eğitimler düzenlenmeli ve bilimsel çalışmalar ile öğretmenlerin kariyer basamakları ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi algılayış biçimi tarafsız bir şekilde yönlendirilmelidir.

- Kadın okul yöneticileri “mentorlük” konusunda teşvik edilmeli ve kadın öğretmenleri cesaretlendirici yaklaşımlarda bulunmalıdırlar.
- Bu çalışma devlete bağlı eğitim örgütlerinde gerçekleştirildiği için cam tavan engel olarak aynı pozisyonda çalışan kadınların ve erkeklerin arasındaki ücret farklılığı ve personel güçlendirmedeki teşvik ve ödüllendirme gibi konuların belirlenmesinde sınırlılık yaşanmıştır. Bu nedenle araştırma özel sektörde tekrarlanabilir ve karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.



Kaynakça

- Afza, S. R., Newaz, M. K. (2008). Factors determining the presence of glass ceiling and influencing women Careeradvancement In Bangladesh. *Brac University Journal*, 5(1).
- Akdöl, B. (2009). *Cam tavan ve kurumsal bir strateji pozitif ayrımcılık; ilaç sektöründe bir sınıflandırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkan, Ö. (2014). *Konaklama İşletmelerinde Kadın Çalışanların Karşılaştıkları Engellerin Kariyer Planlamasına Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Altunay, Ö. (2006). *Örgüt yapısındaki değişimlerin örgüt kültürü üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
- Anafarta, N. (2001). Orta düzey yöneticilerin kariyer planlamasına bireysel perspektif. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 1 (2), 1-17.
- Anafarta, N., Sarvan, F., & Yapıcı, N. (2008). Konaklama işletmelerinde kadın yöneticilerin cam tavan algısı: antalya ilinde bir araştırma. *Akdeniz University Faculty of Economics & Administrative Sciences Faculty Journal/Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(15).
- Antoniou, E. (2010). Career planning process and its role in human resource development. *Annals of the University of Petroşani, Economics*, 10 (2): 13-22.
- Arat, N. (1998). *Aydınlanmanın kadınları*. İstanbul: Çağ Pazarlama Gazete Dergi Kitap Basın ve Yayın A.Ş.
- Ardak Y., Kabasakal, H., Katırlı, A.E., Özmen, O.T., Ve Zeytincioğlu , I.U., (1994). Women managers in turkey: *The Impact Of Personalities And Leadership Styles*.
- Argon, T., Eren, A. (2004) *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Argyris, C. (1957). *Personality and organization*. New York: Harper
- Aslan, Z. (2018). *Kadın yöneticilerin kariyer engelleri: cam tavan sendromuna ilişkin okul yönetici görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atan, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin cam tavana ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aybar, S., & Marşap, A. (2018). Örgütsel politika algısı ile örgütsel bağlılık ilişkisinde örgütsel güvenin düzenleyici rolünün belirlenmesine yönelik istanbul'daki üniversitelerde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 758-782.
- Aycan, Z. (2004). Key Success Factors For Women In Management In Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 453-477.
- Aycan, Z. (2005). *Kadın kariyer gelişiminin önündeki engeller*. www.insankaynaklari.com
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Ayrancı, E.,Gürbüz, T. (2012). Considering glass ceiling in turkey: ideas of executives in education sector regarding women in the workplace. *International Journal of Human Resource Studies*, C.2(4) s.126-151.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bacacı-Varoğlu D. (2001). *Örgütsel yaşamda toplumsal cinsiyet rolleri,yönetim ve organizasyon*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, B. (2019). *Personel Güçlendirme Süreci ve Boyutlarına İlişkin Bir Alan Araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Programı.
- Bal, E. (2019). Personel güçlendirme uygulamalarının çalışanların iş performansları üzerindeki etkisi: Elâzığ ili banka çalışanları üzerine bir uygulama (yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İşletme Bilim Dalı.

Barragan, S., Mills, A., & Runte, M. (2010). The Mexican class ceiling and the construction of equal opportunities: Narratives of women managers. *Journal of Workplace Rights*, 15(3/4).

Barutçugil, İ. (2002). *İş hayatında kadın yönetici*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Barutçugil, İsmet. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Başaran, İ.E. (1984). *Yönetime giriş*. Ankara: Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi yayınları

Bato Çizel, R., Çizel, B. (2014). Learned Helplessness And Demographic Factors Influence Teachers' Perception Of Glass Ceiling Syndrome.

Bayrak, S. ve Yücel, A. (2000). Kadın Cinsiyet, Yöneticilik ve Güç Bir Paradoks mu?. *Nevşehir 8. Ulusal yönetim ve Organizasyon Kongresi*.

Behyarfar,R., Nabizadeh, A. ve Behyarfae, M. (2016). The relationship between empowerment and organizational virtue and organizational citizenship behavior in the employees of gachsaran social security organization. *Journal of Administrative Management, Education and Training*, 12(5), 164-175.

Bekiroğulları, Z. (2019). Employees' empowerment and engagement in attaining personal and organisational goals. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*.

Between structural empowerment And innovative behavior.

Billot, J. (2002). Women's Leadership Through Agency, (EditedBy: A. Korcheck, S;Reese, M, Women As School Executives: Research And Reflections On Educational Leadership). Texas: Tcwse.

Bodur, E. (2017). *İlköğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engeller ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans

- tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Van.
- Bozkuş K. (2016). Örgüt yapısı ve okullar. *Kesit Akademi Dergisi*
- Bradshaw, L. K. , Philips, J. C. (2002). Women school leaders: lessons of experience. (EditedBy: A. Korcheck, S; Reese, M. Women As School Executives: Research And Reflections On Educational Leadership). Texas: Tcwse.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*: Ankara: Pegem Yayınları
- Büyükyaprak, F. (2015). *Çalışan kadın personelin kariyer gelişimi Engellerinden cam tavan sendromu: Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Caceres-Rodriguez, R. (2011). The glass ceiling revisited: moving beyond discrimination in the study of gender in public organizations. *Administration & Society*, 45(6) 674–709.
- Carrel, K.; Elbert, E. (1992). *Personnel/human resource management*. New York: Mc Millian Publ. Comp.
- Carrillo, P., Gandelman, N. & Robano, V. (2014). Sticky floors and glass ceilings in Latin America. *Journal Of Economic Inequality*, 12 (3).
- Catalyst, inc. (2007). *The double-bind dilemma for women in leadership: Damned if you do, doomed if you don't*. Catalyst.
- Catalyst, S. (1993). *Successful Initiatives for Breaking the Glass Ceiling to Upward Mobility for Minorities and Women*. USA: United States Glass Ceiling Commission.
- Choi, S.L., Goh, C.F., Adam, M.B.D., Tan, O.K. (2016). Transformational leadership, empowerment, and job satisfaction: the mediating role of employee empowerment. *Human Resources for Health* .
- Cindiloğlu, M., Özyer, K., Canbek, M. (2017). Duygusal Bağlılık Ve Çağdaş Örgüt Yapıları Arasındaki İlişki. *Researcher: Social Science Studies* 5 (9).

- Clevenger, L. & Singh, N. (2013). exploring barriers that lead to the glass ceiling effect for women in the u.s. hospitality industry. *Journal Of Human Resources In Hospitality & Tourism, 12 (4)*.
- Coleman, M. (2005). Gender and secondary school leadership. *International Studies in Educational Administration, 33 (2)*.
- Conger, J. A.; Kanungo, R. N. (1988). *Theoretical foundation of carismatic leadership*. CA: Jossey Bass, San Francisco.
- Coşkun, R. (2002). *Modern yönetim yaklaşımları*. İstanbul: Beta basım yayım.
- Creswell, J. ve Plano-Clark, V. L. (2014). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (Y. Dede, S. B. Demir, Çev.) London: Sage Publications.
- Çakınberk Karaca, A. (2011). *İş'te kadın olmak*. Ankara: Nobel.
- Çalış, M. (2012). *Örgüt yapısının mobbing üzerine etkisi ve Giresun ili özel hastaneleri üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Çekmecelioğlu, H. ; Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *İ.Ü.İşletme Fakültesi, İ.İ.E.Dergisi, 18(57)*.
- Çelik, B. (2008). *Kadın yöneticilere yönelik tutumlar ve düşünme stilleri arasındaki*
- Çelik, D. (2019). *Psikolojik personel güçlendirmenin örgütsel bağlılığa olan etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt Kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı-bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Erzurum.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınevi. Yayınları.

- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri İli örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2).
- Çelikten, M. (2005). The women at principals' chair in Turkey. *The Journal of American Academy of Business*, 6, 85-94.
- Çetin, A. (2011). *Kadın yöneticilerin cam tavan algısının cam tavanı aşma stratejisine etkisi: Bursa ili tekstil sektöründe bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
- Çetinkaya, M. Y. (2019). *Eğitim örgütlerinde örgütsel psikolojik sermaye ile örgütsel stres yönetimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı.
- Çetinkaya, Yıldız, E. ve Toprak, E. (2016). Psikolojik danışman adaylarının empatik eğilim, utangaçlık, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelen-mesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, VI(2), 513-530.
- Christensen, L.B. & Burke Johnson, R. & Turner, L.A. (2015). *Research methods design and analysis*. (Çev. Edt. Ahmey A.). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Çınkır, S. (2003). *Örgütlerde personel geliştirme. Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çöl, G. (2004). Personel güçlendirme (empowerment) kavramının benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6 (2).
- Crewell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çullu, S. (2009). *Türkiye'de çalışan kadınların işgücü piyasasındaki konumları ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Denzin, N. K. and & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook Of Qualitative Research*. California:
- Dhurup, M., Surujlal, J. and Kabongo, D. M. (2016). Finding synergic relationships in
- Dinçer, Ö., & Fidan, Y. (2009). İşletme yönetimine giriş (7. Baskı). *İstanbul: Alfa Yayınları*.
- Doğan, S. & Demiral, Ö. (2007). İşletmelerde personel güçlendirme kültürünün yaratılmasıyla müşteri memnuniyetinin sağlanması. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi, 12, 282 303*.
- Doğan, S. (2006). *Personel güçlendirme / rekabette başarının anahtarı* . İstanbul.
- Drucker, P. (2009). *Büyük değişimler çağında yönetim* (Zülfü D. Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Durmuşçelebi M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5, 747-766*.
- Dündar G. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Düz, H. (2015). *Kadın maarif müfettişlerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eagly, A., Carli, L. (2007). Woman And The Labyrinth Of Leadership. *Harward Business Review*.
- Edgell, S. (2011). Sagepub Corporations. Sagepub Corporations Web Sitesi: http://www.uk.sagepub.com/upmdata/45140_Edgell.pdf adresinden erişildi
- Ehrich, L. C. (2002). Women educational administrators in australia: some issues, empowerment in China. *Journal of Managerial Psychology, 27(1), 90–108*.
- Engels, F. (2010). *Ailenin özel mülkiyetin ve devletin kökeni*.(K. Somer, Çev.) Ankara: Kuban Matbaacılık.

- Erçen, A.E.Y. (2008). *Kadınların cam tavanı aşma stratejileri: büyük ölçekli Türk işletmelerinde bir inceleme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem Tuzlukaya, Ş. ve Selçuk, F. Ü. (2013). *Çalışma Yaşamı ve Kadın*. C. Ertung,
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer geliştirme, kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergeneli A., Akçamete C.(2004).Bankacılıkta cam tavan: kadın ve erkeklerin kadın çalışanlar ve kadınların üst yönetime yükselmelerine yönelik tutumları.,*H.Ü.İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*.
- Eroğlu Toraman, B, (2011). *Eğitim örgütlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Erot, B. (2016). *Antalya devlet okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu hakkında görüşlerine ilişkin nitel bir araştırma*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi Ugulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Executives: research and reflections on educational leadership*. Texas, Tcwse
- Gandz, J.(1990). The employee empowerment era. *Business quartely*.
- Gedik, A.. & Üstüner, M. (2017). Correlation between organizational commitment and job satisfaction in educational organizations: A Meta analysis. *E-International Journal of Educational Research*, 8(2).

- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson.
- Ghodrati, N., Wing Yiu, T., Wilkinson, S., & Shahbazzpour, M. (2018). Role of management strategies in improving labor productivity in general construction projects in New Zealand: Managerial perspective. *Journal of Management in Engineering*, 34(6), 04018035.
- Glass, C., Cook, A. and Ingersoll, A.R. (2016). Do women leaders promote sustainability? Analyzing the effect of corporate governance composition on environmental performance. *Business Strategy and the Environment*, 25(7).
- Goodman, G. (2002). Administrator Preparation Programs: Do Universities Advance Or 2nhibit Females?.(Edited By: A. Korcheck, S; Reese, M Women As School Executives: Research And Reflections On Educational Leadership).Texas, Tcwse.
- Goodman, J.S., Fields, J. ve Blum, T. (2003). Cracks in the Glass Ceiling, Group-Organization Management, 28(4).
- Güldal, D. (2006). *Kadın yöneticileri motive ve demotive eden faktörlerin tespitine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güldü, Ö., Ersoy Kart M. (2017). Kariyer planlama sürecinde kariyer engelleri ve kariyer geleceği algılarının rolü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 72 (2).
- Gümüştekin, G. E. (2015). *Örgütsel Davranışta Güncel Konular*, ed. D.E. Özler, Bursa: Ekin Yayınevi.
- Günden, Y., Korkmaz, M. ve Yahyaoğlu , G. (2012). Cam tavan sorunu ve sendromuna ilişkin Antalya ve Muğla bölgesin e bulunan turizm işletmelerinde çalışan kadın yöneticilerin üzerinde uygulamalı bir çalışma. *1. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E- Dergisi*(28) 1-26.
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).

- Güner, N. (2019). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Diyarbakır.
- Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış (3. Basım)*. Ankara: Nobel.
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları
- Güven, B., & Güven, S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının risk kavramına bakış açıları ve risk algılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(18).
- Harris, S. ve diğerleri (2002). What Factors Motivate And Inhibit Women When Deciding To Become A Principal? A. Korcheck, S; Reese, M (Ed). *Women as school executives: research and reflections on educational leadership*. Texas, Tcwse.
- Hornstein, H.A. (2004). Empowerment and process consultation: Two sides of the same coin. *The innovation journal: the public sector innovation journal*, 9(1):1-13
- Hoşgör, H., Hoşgör, D., Memiş, K. (2016). Sosyo-demografik özellikler ile cam tavan sendromu arasındaki ilişki ve farklılıkların incelenmesi: Sağlık Çalışanları Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).
- Hu, T. ve Mybong-Su, Y. (2008). Is the Glass Ceiling Cracking? A Simple Test. *Iza Discussion Papers, Vol: 3518, pp. 1-20*.
- Huq, A. (2016). Employee empowerment. 3 tips for ceos and strategy planners. *Leadership excellence essential*. 33(2)
- Hüseyinoğlu, N. (2011). *Takım çalışması ve personel güçlendirme arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- İnandı, Y. & Tunç, B. (2012). Kadın öğretmenlerin kariyer engelleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*.

- innovative behavior: a dimensional analysis with job involvement as mediator. *Journal of Personnel Psychology*, 11(3).
- Jain, N. & Mukherji, S. (2010). The perception of "glass ceiling" in indian organizations: an exploratory study. *South Asian Journal Of Management*, 17 (1).
- Jamal, A. H. & Ali, H. G (2017). Mediating role of psychological empowerment between leadership empowerment behavior and job satisfaction: a study of telecom sector of Pakistan.
- Jantan, A. H. & Islam, A. (2017). The glass ceiling: career barriers for female employees in the ready made garments (rmg) industry of bangladesh. *Academy of Strategic Management Journal* 16(3).
- Kabadayı, S. (2013). *Kariyer yönetiminin çalışanın kuruma bağlılığına etkisi üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabak, A. (2014). *İşletmelerde Personel Güçlendirme Ve Denizli'de Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kana, F. (2013). *Argümantasyona Dayalı Dil Eğitimi Yaklaşımının Türkçe Öğretmeni Eğitiminde Uygulanmasına Yönelik Karma Gömülü Deneysel Çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and Women of The Corporation*. New York: Basic Books.
- Kara, B. (2015). *Kadınların üst düzey yönetici olmalarını engelleyen "cam tavan sendromu"na ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karaca, A. (2007). *Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karaca, H., Özer, K. (2019). Örgütlerde personel güçlendirme ve milli eğitim örgütüne bağlı çalışan öğretmenlerin personel güçlendirmeye ilişkin algılarının incelenmesi (Empowerment in organizations and an investigation of perceptions of teachers working in national education organization on personnel empowermen). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 108- 124.
- Karcioğlu, F., & Leblebici, Y. (2014). Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(4), 1-20.
- Karmer, (2011). Kariyer planlama ve geliştirme el kitabı. Ankara: Turgut Özal Üniversitesi Kariyer Planlama Uygulama Ve Araştırma Merkezi.
- Katz, S. (2003). Women School Superintendents: Perceptions Of Best Practices For Leadership Department Of Educational Leadership And Organizational Change. *College Of Education Roosevelt University. 430 S. Michigan Ave. Chicago.*
- Kılıç, M. (1998). Kadınlar Gerçekle Tanıştı. *Kariyer Dünyası Dergisi* (4).
- King, J. Maniam, B. Leavell, H. (2017). Shattered glass and creaky steps: remodeling the glass ceiling and glass escalator theories using an intersectional toolbox. *Southern Journal of Business and Ethics*, 9.
- Kirişçi, G. (2018). *Eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Koçak, D. (2019). *Kariyer planlama*. 8.bölüm.
- Koçel, T. (2010). İşletme Yöneticiliği, Beta Yayınları, 12. Basım, İstanbul.

- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (15. Baskı). İstanbul: Beta.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği (On Altıncı Baskı)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kolukıncık, L. (2019). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin öğretmen algıları (Ankara ili Altındağ ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, A., Uzun, M., ve Öner Özaslan, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1).
- KSGM (2011). Türkiye’de kadının durumu. <http://www.kadininstatusu.gov.tr>.
- KSGM. (2014). Türkiye’de kadın. 2018 tarihinde T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü: <http://kadininstatusu.gov.tr/uygulamalar/turkiyede-kadin-adresinden-alindi>.
- KSSGM. (2000). Bankacılık sektöründe cinsiyete dayalı ayrımcılık. Ankara: T.C Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Kutunis, R. Ö., Alparslan, S. (2006). Girişimci ve Yönetici Kadınların Profilleri Farklı mıdır? *Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Laschinger, H.K.S., Finegan, J., Shamian, J. and Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: expanding Kanter’s model. *Journal of Nursing Administration*, 31(5).
- Li, P. (2014). Recent developments hitting the ceiling: an examination of barriers to success for Asian American women. *Berkeley Journal Of Gender, Law & Justice*, 29 (1).
- Lin, M., Wu, X., Ling, Q. (2017). Assessing the effectiveness of empowerment on service quality: A multi-level study of Chinese tourism firms. *Tourism Management*.
- Lockwood, N. (2004). The Glass Ceiling: Domestic and International Perspectives. *Research Quarterly*, pp.2-9.

- Lordoğlu, K. Ve Özkaplan, N. (2007). *Çalışma İktisadı*. İstanbul: Der Yayınları.
- Martinelli, K. (2018). The consequences of a lack of training in the workplace.
- Matiloğlu, Y. (2015). Aralsem. <http://aresem.arel.edu.tr>
- Meng, L., Jin, Y. & Guo, J. (2016). Mediatingand/or moderating roles of psychological empowerment. *Applied Nursing Research* ,
- Menon, Sanjay T. (2001). Employee empowerment: an integrative psychological approach. *Applied Psychological: An International Review*,50(1).
- Mercanlıoğlu, Ç. (2009). Kadın yöneticilerin iş ve özel hayatlarını dengeleme zorlukları ve bedelleri. Uluslararası - Disiplinlerarası Kadın Çalışma Kongresi 05 -07 2009. Cilt 1, s. 35-44. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Mintzberg, H. (1980). Structure in fives: A synthesis of the research on organization design. *Management Science*, 26(3), 322-341.
- Mizrahi, R. ve Aracı, H.(2010). Kadın yöneticiler ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt.2(1) s.150.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Mujka, F. (2011). *Personel Güçlendirme İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Ve Bir Araştırma* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Murat, G. (2001).Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı: Personel Güçlendirme. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Öneri Dergisi*, C.4, 113-126.
- Nandy, S., Bhaskar, A., & Ghosh, S. (2014). Corporate glass ceiling: An impact on Indian women employees. *International Journal of Management and International Business Studies*, 4(2), 135-140.

- Nergiz, N., Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi (24) s. 195-214.
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2013). Kariyer gelişim kuramlarını anlama ve yorumlama.
- O'Brien, J.L.(2010).Structural Empowerment, Psychological Empowerment and Burnout in Registered Staff Nurses Working in Outpatient Dialysis Centers. Degree of Doctor of Philosophy, The State University Of New Jersey.
- Oakley, J. G. (2000). Gender-based barriers to senior management positions: understanding
- Olaş, Ö. (2006). *Kadın yöneticinin çalışma yaşamında değişen karakteristiği üzerine bir saha çalışması (Sakarya İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Olsen, W., Gash, V., Vandecasteele, L., Walthery, P. and Heuvelman, H. (2010). The gender pay gap in the UK 1995-2007: part 1-research report. Government Equalities Office, Cathie Marsh Centre for Census and Survey Research, University of Manchester.
- Orbay, İ. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Osipow, S. H. (1995). Theories of career development: the career development of women.4th ed., Allynand Bacon: Boston, s. 250-251.
- Öçalır, M. (2017). *Kurumsal iletişim açısından 'cam tavan sendromu': orta ve üst düzey kadın yöneticilerin, cam tavan sendromu hakkındaki görüşlerinin yönetim ve iç iletişim açısından değerlendirilmesine yönelik İstanbul özelinde nitel bir*

- çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Örücü,E.,Kılıç,R. ve Kılıç,T. (2008). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir İli örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,14(2).
- Özdemir, M. (2008). *Makine örgütler*. A. Balcı (Ed.). Örgüt mecazları (s.1-18). Ankara: Ekinoks
- Özdevecioğlu, M. (1995). *Organizasyon kültürü, stratejik yönetim ve liderlik*. İstanbul: İz
- Özdevecioğlu, M. ve Çelik C. (2001). Kadın girişimcilerin demografik özellikleri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin Nevşehir ilinde bir araştırma. *1. Orta Anadolu Kongresi, Nevşehir*.
- Özgüner, M. (2016). Örgüt kültürü ile tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma: Bozok Üniversitesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(2).
- Özkaya, M. O. (2001). Kadının İş Hayatında Başarılarını Etkileyen Faktörler. V. Ulusal Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana. <http://idari.cu.edu.tr/sempozyum/index.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, A. (2011). *Kadın öğretim elemanlarının cam tavan sendromu üzerine bir Araştırma: Ankara üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, H. (2010). *Yoğun bakımlarda çalışan hemşirelerin güçlendirme algısı ve ortamı güçlendirme açısından değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. Y. (2010). Aile, erkek egemenliği ve kadının toplumsal konumu: ailenin, özel mülkiyetin ve devletin köken'ine yeniden bakış. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 8(32).

- Özünü, D. (2013). Cam tavan sendromunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özyer, K., Orhan U. (2012). Cam tavan sendromunun çalışanların korku düzeylerine etkisi var mıdır? Eğitim sektörü üzerinde bir uygulama. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8, 971-987.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*. 10(4).
- Pitoyo, D. (2018). Organizational culture and employee empowerment At national strategic manufacturing companies. *Universitas Sangga Buana, Bandung, Indonesia*.
- Polat, M; Meydan, H; Tokmak, İ. (2010). Personel güçlendirme, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizim ilişkisi üzerine bir araştırma. *KHO Bilim Dergisi*, 20 (2).
- Price, B. C. (2019). Organizations and Leaders. *Targeting Top Terrorists*. Columbia University Press.
- Ryan, D. (2015)Why Can’t Organizations Be Like Us?. *Ghosts of Organizations Past*. Temple University Press
- Sabharwal, M. (2015). From glass ceiling to glass cliff: Women in senior executive service.
- Sahoo, D. K. & Lenka, U. (2016). Breaking the glass ceiling: opportunity for the organization. *Industrial & Commercial Training*, 48(6).
- Saif, N. I. & Saleh, A. S. (2013). Psychological empowerment and job satisfaction in Jordanian hospitals. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(16).

- Sarıaltın, H. ve Yılmaz, A. (2007). Orta kademe yöneticilerin güçlendirme algıları ve güçlendirme uygulamasında üstlendikleri roller: Adapazarı Ve Kocaeli Bölgesi otomotiv sektör örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18).
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90, 13-19.
- Sezen, B. (2008). *Örgütlerde kadın çalışanların karşılaştıkları cam tavan engeli: orta ve büyük ölçekli otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Sezer, M. (2018). *Örgütsel iletişimin analizinde iş tatmini, iletişim doyumu ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Perakende sektöründe bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sharf, R. S. (2017). *Kariyer gelişim kuramlarının kariyer danışmasına uygulanması* (F. Bacanlı & K. Öztemel, Çev. Ed.). Ankara: Pegem
- Sharon M. Parricia B., (1999). *Women in Management Review*. 14(3).; akt B. Ö. Akpınar (2002). *Okul Yönetiminde Kadın Yöneticilerin Başarısı. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2).
- Sherman, A. (2000). Women Managing Education. *Educational Management and Administration*. pp. 133.
- Singh, M., & Sarkar, A. (2012). The relationship between psychological empowerment and innovative behavior. *Journal of Personnel Psychology*.
- Singh, M. and Sarkar, A. (2018), role of psychological Empowerment in the relationship
- Soysal, A. (2010). Türkiye'de kadın girişimciler: engeller ve fırsatlar bağlamında bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 65(1)

- Sposito, C. (2012). Career barriers for women executives and the glass ceiling syndrome: the case study comparison between french and Turkish women executives. 2. *International Conference On Leadership, Technology And Innovation Management, Lyon.*
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5).
- Sürgevil, O; Tolay, E; Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University Dergisi*, 8(31)
- Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü- yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye Dergisi*, 159,21- 35.
- Şahin, G. (2007). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin yeri ve kariyer sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.
- Şenel, Ö. (2006). *Personel güçlendirmenin örgüt kültürüne etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, M.Ş. Çelik, A. Akgeçici, T. Soysal, A. (2004). *Kariyer yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, N. (2010). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen önyargı ve diğer faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi, 7. Baskı, Ankara.
- T. C. MEB. (2000). *2001 yılı başında milli eğitim*. Ankara: Açem Matbaası.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık. *Anne İdaresi Dergisi*, 29(4).
- Tanrısevdi F. (2015). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendrom* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.

- Taşkın E. & Çetin A. (2012). Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Algısının Cam Tavanı
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Pegem Yayınları, Ankara.
- TDK, (2018). ‘Örgüt’<http://www.tdk.gov.tr/>(Erişim, 01.01.2018)
- TDK, (2020): <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 25.05.20)
- Tekeli, Ş. (1990). *Kadın bakış açısından 1980’ler Türkiye’sinde kadın*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Temel, A. Yakın, M. ve Misci, S. (2006).Örgütsel cinsiyetlerin örgütsel davranışa yansması. *Yönetim ve ekonomi 13 (1)*.
- Terzioğlu, F. & Taşkın, L. (2008). Kadının Toplumsal cinsiyet rolünün liderlik davranışlarına ve hemşirelik mesleğine yansımaları. Celal Bayar Üniversitesi
- the scarcity of female CEOs. *Journal of Business Ethics*, 27 (4), 321-334.
- Thomas, K. W. And Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: an “Interpretive” Model of Intrinsic Task Motivation, *Academy of Management Review*, 15(4).
- TÜSİAD, (2000). Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset. Yayın No. 2000-12/290 , Ankara.
- Uluçay, Ş. (2004). *Yeniden yapılandırma sürecinde personel güçlendirmenin önemi ve uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ural, A. K., & Kılıç, İ. İ.(2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*.
- Utma, S. (2019). Kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı ve cam tavan sendromu. This article is published under <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>(the License). Notwithstanding the ProQuest Terms and Conditions, you may use this content in accordance with the terms of the License.

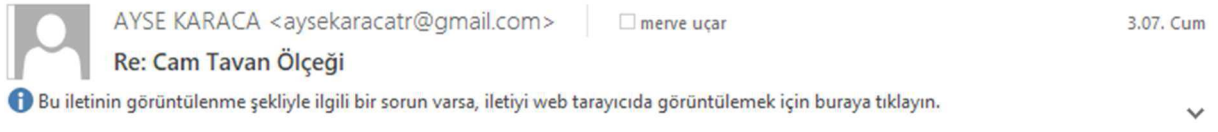
- Uygur, K. (2018). *Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme alguları ile örgütsel güven alguları arasındaki ilişki: Elâzığ ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Uzun, T. (2003). İnsan kaynakları yönetiminde etkin bir yöntem: kariyer planlaması. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(2) .
- Weinberger, C. J. (2011). In search of the glass ceiling: Gender and earnings growth among U.S. college graduates in the 1990s. *Industrial ve Labor Relations Review*, 64(5).
- Whawell, S. (2018). Women are shattering the glass ceiling only to fall off the glass cliff . Bizcommunity.com ; Cape Town Cape Town: SyndiGate Media Inc.
- Wilson, E.(2014). Diversity, Culture And The Glass Ceiling. *Journal Of Cultural Diversity*. 21 (3).
- Yelkikalan, N. (2006). Başarılı girişimcilikte cinsiyetin rolü: Kadın ve girişimciler. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, Cilt 1(1)*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayınları*.
- Yıldız S. (2017). Toplumsal Cinsiyetin Şirketlere Yansımada Ortaya Çıkan
- Yılmaz, T. (2013). *Kadın ve erkek eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin alguları İstanbul ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yoğun-Erçen A.E. (2008). *Kadınların cam tavanı aşma stratejileri: büyük ölçekli*
- Yücel, İ. ve Koçak, D. (2016). Örgüt kültürü ile personel güçlendirme arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *KAÜİİBFD* 7(12), 1-24.
- Zeng, Z. (2011). The myth of the glass ceiling: evidence from a stock-flow analysis of authority attainment. *Social Science Research*, 40 (1).

Zheng, M. (2019). Empowerment across cultures: how national culture affects structural and psychological empowerment and employee engagement. *Open University of Hong Kong Journal of Marketing Development and Competitiveness Vol. 13(3)*.



Ekler

Ek-1: Cam Tavan Ölçeğinin Kullanımı İçin Alman İzin Belgesi



Merve merhaba,

Ölçeği kullanabilirsin.

Kolaylıklar,

Ayşe

"Educating the mind without educating the heart is no education at all."

On Thu, Jul 2, 2020 at 7:01 PM merve uçar <merveucar7@gmail.com> wrote:

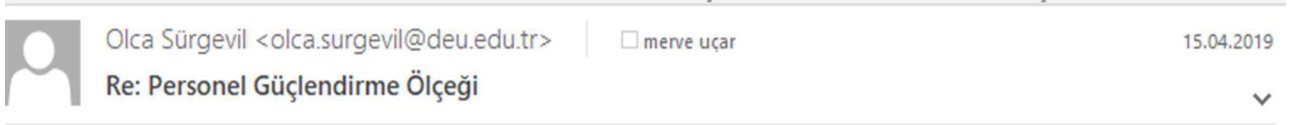
Ayşe hocam merhaba, Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Merve Uçar. Kariyer Engeli Olarak Cam tavanın personel güçlendirmeye etkisini incelediğim bir tez hazırlıyorum ve cam tavan ölçeğinizin tezim ve kendim için yararlı olacağını düşünüyorum. izniniz olursa , sizden daha önce izin almıştım diye hatırlıyorum ancak maillerimde buna erişemedim eğer spama vs düşmediyse tekrar onayınızı almak istiyorum ölçekle ilgili danışmanıma izine erişemediğim için çok mahcubum ve sizi bunun için rahatsız ediyorum lütfen kusura bakmayın.

saygılarımla

teşekkür ederim



Ek-2: Personel Güçlendirme Ölçeğinin Kullanımı İçin Alınan İzin Belgesi



Tabii ki kullanabilirsiniz.

Sevgiler, Olca.

merve uçar <merveucar7@gmail.com> şunları yazdı (10 Nis 2019 10:05):

- > Hocam merhaba,
- > Ben Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve Uçar. Cam tavının personel güçlendirmeye etkisini incelediğim bir tez önerisi hazırlıyorum ve personel güçlendirme ölçeğinizin tezim ve kendim için yararlı olacağını düşünüyorum. izniniz olursa tezimde ölçeği kullanmak istiyorum.
- > teşekkür ederim

Ek-3: Veri Toplama Araçları Uygulama İzni



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.23628276
Konu: Anket Çalışması

28.11.2019

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 19/11/2019 tarihli ve 1900168499 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Merve UÇAR tarafından "Kariyer Engeli Olarak Cam Tavanın Personel Güçlendirmeye Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında, 01 Aralık 2019 - 01 Mayıs 2020 tarihleri arasında, ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

İşıl KORKMAZ
Şube Müdürü

OLUR
28.11.2019

Ferhat YILMAZ
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Komisyon Raporu (1 sayfa)
2-Okul Listesi (3 sayfa)

28.11.2019
İşıl KORKMAZ

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: stratejigisi@me17@cnck.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özgür AYDIN
Tel: 0296 217 11 35-117

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Merve UÇAR
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Araştırma yapılacak il/ilçeler	Merkez, Bayramiç, Gelibolu, Biga
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlkokul
Araştırmanın konusu	"Kariyer Engeli Olarak Cam Tavanın Personel Güçlendirmeye Etkisi"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Ölçek Formu
Görüş İstenecek Birim/Birimler	Öğretmen
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhafif Üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

29/11/2019

Komisyon Başkanı
Eyyup BOSTANCIÜye
Sâheriye H. YURDUSEVÜye
Yonca İNCE

ARAŞTIRMA YAPILACAK OKULLARIN LİSTESİ

- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE/MERKEZ-Akçapanar İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE/MERKEZ-Arıburun İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / MERKEZ - Atatürk İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / MERKEZ - Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE/MERKEZ-Hüseyin Akif Terzioğlu İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - MERKEZ - İstiklal İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - MERKEZ - Kumkale 100. Yıl İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - MERKEZ - Özlem Kayalı İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / MERKEZ - Vali Fahrettin Akkulu İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / MERKEZ - Anafartalar İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / MERKEZ - Kepez Atatürk İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / MERKEZ - 18 Mart İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / MERKEZ - Mustafa Kemal İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / MERKEZ - Çanakkale Ticaret Borsası İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / MERKEZ - Frenköy İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - MERKEZ - Güzelçaylı İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - MERKEZ - Kartcaören İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / MERKEZ - Çiğdem İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BAYRAMIÇ - Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - BAYRAMIÇ - Menderes İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE/BAYRAMIÇ-Milli Hakimiyet İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BAYRAMIÇ - Milli Zafer İlkokulu
- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BAYRAMIÇ - Türkmenli İlkokulu



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BAYRAMIÇ - Çırpılar İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - BAYRAMIÇ - Muratlar İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - BAYRAMIÇ -Evciler Şehit Osman
Özkan İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE – BAYRAMIÇ –Mustafa Kemal
İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - GELİBOLU - Bolayır Şehit Nuriye Ak
İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - GELİBOLU - Gazi Süleymanpaşa
İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / GELİBOLU - 75. Yıl Cumhuriyet
İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - GELİBOLU - Piri Reis İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / GELİBOLU - Evreşe Orgeneral
Nurettin Ersin İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - GELİBOLU - Yeniköy İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - GELİBOLU - Tayfur İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / GELİBOLU - 26 Kasım İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - GELİBOLU - Orgeneral Eyref Bitlis
İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Diyarbakırlı Ekrem Ergün
İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Fatih İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Hüseyin Onan İlkokulu

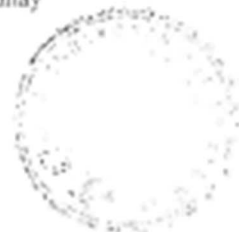
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - İdriskoru İbrahim Aydın
İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Kemer İÇDAŞ İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Sinekçi İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - TOKİ Hasan Tahsin Günay
İlkokulu

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE/BİGA-Yeniceköy İlkokulu



- T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Örtülüce İlkokulu
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE - BİGA - Ağaköy İlkokulu
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Kozçeşme İlkokulu
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Osmangazi İlkokulu
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Kocagür İlkokulu
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Yolindi İlkokulu
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Tefik Emin Başarır İlkokulu
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Sakarya İlkokulu
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Günüşşay Atatürk İlkokulu
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Cumhuriyet İlkokulu
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Balıklıçeşme İlkokulu
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ÇANAKKALE / BİGA - Bakacak İlkokulu



Ek-4: Ölçek Formu

Sayın Öğretim Üyesi,

Bu veri toplama aracı, "KARIYER ENGELİ OLARAK CAM TAVANIN PERSONEL GÜÇLENDİRMEYE ETKİSİ" konulu yüksek lisans tezimin uygulama kısmıdır. Yapılan araştırmaya tamamıyla akademik nitelikli olup çalışmadan elde edilecek bilgiler bilimsel amaçla yönelik olarak kullanılacak ve alınan cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmamın amacına ulaşması, anket sorularını eksiksiz ve içtenlikle cevaplamaya bağlı olacaktır. Çalışmaya yapacağınız değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımla sunarım.

YL Öğrencisi: Merve UÇAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mervecuar7@gmail.com

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Okul
2. Sınıf
3. Cinsiyet K () E ()
4. Öğrenim Durumunuz
() Lisans () Lisans () Tamamlama () Lisans () Yüksek lisans () Doktora
5. Branşınız (uzmanlık alanınız):
6. Kaç yıldır aynı okulda görev yapıyorsunuz?
7. Mesleki Deneyim
() 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üzeri
8. Geçmişte yöneticilik yaptınız mı?
() evet () hayır
9. Cevabınız evetse geçmişte yaptığınız yöneticiliği bırakma nedeniniz nedir?
.....
10. Yaşınız
() 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri
11. Medeni durum
() Evli () Bekir
12. Çocuk sayınız
() çocuğum yok () 1 () 2 () 3 ve üzeri
13. Sizce yönetici konumuna yükselmek için önünüzde bir engel var mı? Varsa nedir?
.....

II. BÖLÜM

Cam Tavan Ölçeği

Lütfen aşağıdaki bölümde mevcut durumunuza ve düşüncelerinize en uygun seçeneği "X" ile işaretleyiniz.

SORU NO	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	ORTA	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Kadının yeri eşinin yanında bulunmak ve iyi bir anne olmaktır.					
2	Fv işlerinde eşit sorumluluk paylaşımı gereklidir.					
3	Çalışma yaşamı bir kadının iyi bir anne ve eş olmasını önler.					
4	Kadınların evi ya da çocuk sahibi olmaları performanslarını olumsuz yönde etkiler.					
5	Şu anda ya da gelecekte çocuk sahibi olma düşüncesi kadınların kariyer hedeflerini sınırlar.					
6	Kadınlar kariyer hedeflerini gerçekleştirme için belirli bir piyasa sahiptirler.					
7	Kadınlar için işlerinde ilerleme ve gelişme olmaları çok önemlidir.					
8	Kadınlar başarılı bir yönetici olmak için gerekli yetenek, objektif görüş ve inisiyatif sahiptir.					
9	Kadınlar üst düzey yönetici olduklarında yalnız kadın konularını başarılar.					
10	Üst düzey kadın yöneticiler, kadın olma özelliklerini vurgularlar.					
11	Kendine güvenen olan kadınlar, üst yönetici olmanın zorluklarını kolaylıkla aşarlar.					
12	Kadınlar terfi etme ve daha yüksek pozisyonlara gelme konusunda isteksizdirler.					
13	Kadınlar, maaş, prim, statü gibi konularda ayrımcılığa maruz kalmırlar.					
14	Üst düzey yöneticilik için erkeklerle kadınlardan daha çok fırsat sağlanmaktadır.					
15	Kadınlar yeteneklerine göre daha düşük konularda çalıştırılmaktadırlar.					
16	Kadınlar aynı konumlarda erkek çalışanlarla eşit ücret almaktadırlar.					



SORU NO	Personel G¼çlendirme / Yapısal G¼çlendirme	Katılım Düzeyiniz			
		Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
11	İşin gerekliliklerini yerine getirmek için gereken zamanı sahibim.				
12	İhtiyaç duyduğum anlarda yardım alıyorum.				
13	İşime kattığım yenilikler için ödül veya teşvikler alıyorum.				
14	İşimde cesaretliliğe sahibim.				
15	İşle ilgili faaliyetlerimizin kurumu içindeki görünürlüğe ulaşmaktadır.				
16	Çalışanlar ve/veya araştıranlar arasında yöneticiler ile işbirliği yapılmaktadır.				
17	Çalışan arkadaşları ile birlikte sorunlara çözüm arayabileceğim bir ortamı sahibim.				
18	Yöneticilerle birlikte sorunlara çözüm arayabileceğim bir ortamı sahibim.				
19	Bu kurumda, işimi etkili bir şekilde yapmam için benim güçlendirdiğimi söyleyebilirim.				
20	Genel olarak güçlendirici bir iş ortamına sahip olduğumu düşünüyorum.				

Personel G¼çlendirme/Psikolojik G¼çlendirme Ölçeği

SORU NO	Yargılar	Katılım Düzeyiniz			
		Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Yaptığım iş benim için çok önemlidir.				
2	İş yerine getirirken yaptığım faaliyetler bana anlamlı gelmektedir.				
3	Yaptığım iş benim için anlamlıdır.				
4	İşimi yapmak için yeteneklerime güveniyorum.				
5	İşimle ilgili faaliyetleri yerine getirerek kapasiteye sahip olduğuma eminim.				
6	İşim için gerekli olan becerilerime geliştirdim.				
7	İşimi nasıl yapacağımı belirlemede önemli ölçüde zorlanıyorum.				
8	İşimi nasıl yapacağımı kendim karar verebilirim.				
9	İşimi bağımsız ve özgür yapabilmek için önemli fırsatları sahibim.				
10	Çalıştığım bölümden gerçekleşen olaylar üzerimde etkisi büyüktür.				
11	Çalıştığım bölümden gerçekleşen olaylar üzerinde kontrol sahibiyim.				
12	Çalıştığım bölümden gerçekleşen olaylar üzerinde sözüm geçer.				

IV. BÖLÜM:

AÇIK UÇLU SORULAR

1) Sizce en büyük sorun nedir?

.....

.....

.....

2) Bu görev kadrolu karşılığınızın kariyer engelleri nelerdir?

.....

.....

.....

3) Bu engellerle nasıl başa çıkarsınız?

.....

.....

.....



Ek-5: Etik Kurul İzni



T.C.
 ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
 SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU

PROJE/ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME SONUÇ RAPORU

Toplantı Tarihi	26. 08. 2019
Toplantı Sayısı	6
Başvuru protokol numarası	2019/52
Başvuru tarihi	23.07.2019
Proje/araştırma başlığı	Kariyer Engeli Olarak Cam Tavanın Personel Güçlendirmeye Etkisi
Proje/araştırma yürütücüsü	Merve UÇAR
Karar	Bilimsel araştırma etik kurallarına uygundur
Açıklamalar	-


 Doç. Dr. Mustafa KARA
 Başkan Yardımcısı


 Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
 Başkan


 Prof. Dr. Şenil KORKMAZ
 Raportör


 Doç. Dr. Gökhan GÖKULU
 Üye


 Doç. Dr. Şefik Okan
 MERCAN
 Üye


 Doç. Dr. Muzaffer ÖZDEMİR
 Üye


 Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK
 Üye

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Merve UÇAR

Doğum Yeri : Çanakkale/Merkez

Doğum Tarihi : 10.06.1996

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğr. : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf
Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

Bildiriler – Uluslararası:

Güven, S. ve Uçar, M. (2019). “Kariyer engelleri: Cam Tavan” konusuna ilişkin 2009-2019 yılları arasında yapılan tezlerin incelenmesi. *XIV. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, Çeşme, Türkiye.

Tabuk, M. & Sarılan, D. & Akın, Ö. & Uçar, M. (2019). Fatih projesi üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin içerik analizi. *V. Turkcess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*. İstanbul Türkiye

Güven, S. ve Uçar, M. (2020). İlkokul Öğretmenlerinin Kariyer Engeli Olarak Cam Tavana İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Dünya Kadın Kongresi (International World Women Conference)*. Ankara Türkiye

İletişim

E-posta Adresi : merveucar7@gmail.com