

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE KADIN YÖNETİCİLERİN KARIYER ENGELLERİNİN  
İNCELENMESİ  
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

**Emel TÜZEL**

Ankara  
Nisan, 2014

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE KADIN YÖNETİCİLERİN KARIYER ENGELLERİNİN  
İNCELENMESİ  
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

**Emel TÜZEL**

**Danışman: Prof. Dr. Temel ÇALIK**

Ankara  
Nisan, 2014

# JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

## JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

T.C. Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Emel TÜZEL'e ait "Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği)" başlıklı tez çalışması jürimiz tarafından 17/04/2014 tarihinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

### Adı Soyadı

### İmza

Üye (Jüri Başkanı): Prof. Dr. Gülsün BASKAN



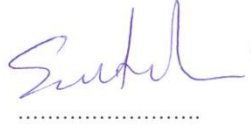
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Temel ÇALIK



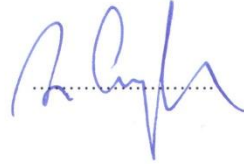
Üye: Prof. Dr. Emin KARİP



Üye: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR



Üye: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU



## ÖN SÖZ

Araştırma süreci boyunca farklı bilim insanlarının değerli görüşlerine başvurulmuştur. Öncelikle araştırmanın tamamlanmasında desteğini ve güvenini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Temel ÇALIK olmak üzere, araştırmaya getirdikleri yapıcı eleştirileri, değerli tecrübeleri ve bilgilerinden faydalandığım sayın hocalarım Prof. Dr. Emin KARİP'e, Prof. Dr. Gülsün BASKAN'a, Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e, Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na ve araştırmaya değerli görüşleri ile katkı sağlayan sayın hocam Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye teşekkür ederim. Araştırmanın kilit noktalarında değerli fikir ve yönlendirmelerine başvurduğum sayın hocam Doç. Dr. Ferudun SEZGİN'e ise araştırmaya olan önemli katkılarından dolayı ayrıca teşekkürü borç bilirim.

Tüm araştırma süreci boyunca karşılıklı fikir alışverişleri ile araştırmaya destek veren dostlarım Arş. Gör. Demet ŞAHİN'e, Okt. Dr. Melek Gülşah EROĞLU'na, Arş. Gör. Nazife KARADAĞ'a ve Arş. Gör. Didem AYDOĞAN'a ise tüm destekleri için teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca maddi ve manevi desteklerini daima yanımda hissettiğim değerli annem ve kıymetli babam ile canım kardeşime ise teşekkürlerimi sunarım.

Emel TÜZEL

Ankara, Nisan 2014

## ÖZET

### EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE KADIN YÖNETİCİLERİN KARIYER ENGELLERİNİN İNCELENMESİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

TÜZEL, Emel

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Temel ÇALIK

Nisan, 2014, 390 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, kadınların okul yöneticiliği pozisyonunda erkeklere göre daha düşük oranda yer almalarına neden olan kariyer engellerini kadın ve erkek okul yöneticilerinin görev yaptığı ilköğretim okullarındaki kadın ve erkek öğretmen görüşlerine göre ve halen ilköğretim okullarında okul yöneticiliği yapmakta olan kadın yöneticilerin görüşleri doğrultusunda çok yönlü olarak ele almak ve kadınların okul yöneticisi olmalarının önünde yer aldığı tespit edilen bu kariyer engellerine yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

Tarama modelinde olan bu çalışma, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmanın nicel örneklemini 2012-2013 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerine bağlı 340'ı kadın okul müdürleri, 423'ü ise erkek okul müdürleri tarafından yönetilmekte olan resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 763 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel kısmında yer alan katılımcılar ise nicel uygulama çalışması yapılan ve kadın okul müdürleri tarafından yönetilmekte olan 23 okul içerisinde araştırmaya katkı sağlamaya istekli olduğunu belirten 10 kadın okul müdüründen oluşmaktadır.

Araştırmanın öğretmenlere uygulama çalışması gerçekleştirilen nicel kısmında araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeği”, “Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısı Ölçeği”, “Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeği”, “Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği” ve Bem (1974) tarafından geliştirilen, Kavuncu (1987) tarafından Türk toplumuna uyarlanan, araştırmacı tarafından ise “İdeal Okul Yöneticisinin Cinsiyet Özellikleri Envanteri”ne dönüştürülen ölçme aracı olmak üzere beş farklı ölçek kullanılmıştır. Nicel uygulamaya ilişkin alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla, ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler SPSS

paket programına aktarılmış, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmış, t-testleri, MannWhitney U, Kruskal Wallis H-testleri, tek yönlü varyans analizleri ve Scheffe ve Dunnet C testleri yapılmıştır.

Nicel ve nitel araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerinin erkek öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde olduğu, kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin en yüksek düzeydeki bireysel kariyer engelinin ise okul yöneticiliğinin statü ve kazanımını yetersiz bulmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Kadın okul yöneticileri de öğretmen görüşlerine benzer biçimde okul yöneticiliğinin öğretmenlikle kıyaslandığında maddi kazanım açısından doyurucu olmadığını belirtmişlerdir. Kadın okul müdürleri ile çalışan kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin mesleki yeterlik ve başarı inancının ise daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin daha geleneksel bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin geleneksel cinsiyet rollerini kabul etmeseler de, aile hayatı ile iş hayatını dengeleyemeyeceklerini düşündükleri için okul yöneticisi olmayı istemediklerini belirtmiş olmaları, her ne kadar geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini kabul eden bir bakış açısına sahip olmasalar da, günlük yaşamda kendilerine cinsiyetlerine bağlı olarak yüklenen geleneksel rollerinin, kariyerleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kadın okul yöneticileri de meslekleri nedeniyle aile içinde kendilerine yüklenen cinsiyet rollerini yerine getirmekte zorlandıklarını bu nedenle çoğunlukla eş ve aile desteğine başvurduklarını belirtmişlerdir.

Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olma sürecinde kadınların karşılaştıkları kurumsal kariyer engellerinin varlığına ilişkin daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği belirlenmiştir. Kadın okul yöneticileri ise okul yöneticiliği sürecinde karşılaştıkları kurumsal engellerin üstlerle ilişkilerinden kaynaklanan veya resmi nitelikteki engeller olmadığına, buna karşın okul içinde özellikle kadın öğretmenlerle olan ilişkilerinde çeşitli sorunlar yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir. Üst yönetimle ilişkilerinde ise daha çok psikolojik yıldırma kapsamında değerlendirilebilecek olumsuz durumlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Gerek kadın, gerekse erkek öğretmenlerin ideal okul yöneticisinin cinsiyetine atfettikleri kadınsı ve erkeksi cinsiyet özelliklerine ait önem düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticiliği mesleğini herhangi bir cinsiyet ile karakterize etmediği söylenebilir. Benzer biçimde kadın okul yöneticileri de okul yöneticiliği mesleğinin bir cinsiyeti olmadığını ifade etmişlerdir. Ancak bir kadın okul yöneticisi olarak örgüt içerisinde zaman zaman cinsiyetlerine bağlı genel önyargılar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma örneğinde yer alan öğretmenlerin genel olarak kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz değerlendirmede bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerine ilişkin daha yüksek düzeyde olumsuz görüş bildirdikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca erkek öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmelerinin de kadın öğretmenlere oranla daha olumsuz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin en olumsuz değerlendirmeyi ise nesnellik ve eşit muamele boyutunda yaptığı belirlenmiştir. Kadın okul yöneticileri ise okul yönetimi sürecinde öğretmenlerce daha olumsuz biçimde değerlendirilen nesnellik ve eşit muamele davranışlarını zaman zaman gösterdiklerini, bunu ise özellikle anne olan öğretmenler açısından yapılması gereken bir zorunluluk olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Araştırma bulguları, kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin olumsuz değerlendirmede bulunan kadın öğretmenlerin, mesleki yeterlik ve başarı inancı boyutundaki okul yöneticisi olmaya ilişkin istekliliklerinin düştüğünü ortaya koymuştur. Kadın okul yöneticilerine ilişkin, kadın öğretmenlerin olumlu değerlendirme düzeyi arttığında ise, kadınların yönetim kademelerinde düşük düzeyde temsil edildikleri ve yöneticiliğe yeterince özendirilmedikleri yönündeki kurumsal kariyer engellerine ilişkin görüşlerinde de bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu başarılı kadın okul yöneticisi rol modellerinin, kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine ilişkin bakış açılarında olumlu bir etkide bulunduğunu göstermektedir denilebilir.

Kadın okul yöneticileri, okul yöneticisi olma sürecinde çoğunlukla kadın okul yöneticilerine ilişkin bireysel önyargılar taşımadıklarını ve çevrelerinde de kadın okul yöneticilerine ilişkin önyargılar olmadığını belirtmişlerdir. Ancak mesleklerini sürdürdükleri süreçte, kendi aile hayatlarına ilişkin, otorite sağlamaları konusunda ve

özellikle kaprisli oldukları hususunda zaman zaman önyargılar ile karşılaştıklarına dikkat çekmişlerdir.

Araştırma sonucunda, kadınların yönetim kademelerinde daha fazla yer almalarının sağlanabilmesi için, okul yöneticiliğinin özellikle maddi kazanımları açısından cazip bir meslek haline getirilmesi, okul yöneticilerinin çalışma saatlerinin ve koşullarının tekrar gözden geçirilmesi, başarılı rol modeli olabilecek kadın yöneticilerin yönetim kademelerinde daha fazla yer almalarına özen gösterilmesi önerilmiştir. Ayrıca başta MEB bünyesinde çalışan erkekler olmak üzere, tüm çalışan ve öğretmenlere yönelik toplumsal cinsiyet rollerine duyarlılık çalışmaları yapılması ve bu çalışmaların toplum nezdinde kadın-erkek eşitliğini vurgulayan kamu spotları ile desteklenmesi önerileri getirilmiştir. Bununla birlikte, MEB bünyesinde öncelikle kadın çalışanlara yönelik olarak hizmet verecek olan bir mobbing ofisinin açılmasının ise, kadınların okul yöneticiliğini seçme sürecinde karşılaştıkları kariyer engellerini ortadan kaldırmaya yardımcı olabileceği önerisi de sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kadın yönetici, kariyer engeli, bireysel kariyer engeli, toplumsal cinsiyet rolleri, kurumsal kariyer engelleri, yönetimin cinsiyeti, kadın yöneticileri değerlendirme.



**ABSTRACT****A STUDY ON CAREER BARRIERS FOR WOMEN ADMINISTRATORS IN  
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS  
(EXAMPLE OF ANKARA CITY)**

TÜZEL, Emel

PhD. Dissertation, Department of Educational Administration and Supervision

Advisor: Prof. Dr. Temel ÇALIK

April, 2014, 390 Pages

The purpose of this study is to handle the career barriers of women as versatile that causes them to take place in school leadership position at a lower rate compared to men based on the view of female and male teachers at schools that are administered by female and male and female administrators who still do managing in elementary schools, and to put forward solution suggestions for career barriers which are determined to be located in front of the women who can be school administrators.

This study which is in screening model has been designed with mixed method that qualitative and quantitative data used together. The quantitative sample of the study consists of a total of 763 teachers who work in public elementary schools (340 of these schools are administered by female principals and 423 of them by men principals) in central districts of Ankara city in the academic year of 2012-2013. And the qualitative section of the research consists of 10 female school principals who are willing to contribute to the research in 23 schools that the quantitative applications has done at and administered by female principals.

In the quantitative section of the research which application study has been carried out to the teachers, five different scale factors have been used. These are: 1. "Willingness to Become School Administrator and Adjustment Scale" developed by the researcher, 2. "Perception Scale of Gender Roles", 3. "Corporate Career Barriers Scale", 4. "Evaluation Scale of Female School Administrators" and 5. "Gender Features Inventory of Ideal School Administrator" developed by Bern (1974) and adapted to the Turkish community by Kavuncu (1987) and transformed by the researcher. In order to solve the sub-problems related to quantitative applications, the data obtained through scales have been transferred to the SPSS package program, arithmetic means, standard

deviation values, Pearson momentums correlation coefficients have been calculated, t-tests, MannWhitney U, Kruksal Wallis H-tests, one-way analysis of variance and Scheffe and Dunnet C tests have been conducted.

When the findings obtained as a result of quantitative and qualitative researches are generally evaluated; it has been determined that the level of willingness and compliance of female teachers about becoming a school administrator is at a low level in comparison with the male teachers, and the highest level of individual career barrier of female teachers to become a school administrator arises from finding the status and achievement of school leadership insufficient by them. Female administrators, in a similar manner to the views of teachers, have stated that the school leadership is not satisfactory in terms of financial gain when it is compared to teaching. However it has been put forth that the female teachers who work with female school principals have higher professional competence and belief in success about becoming a school administrator.

It has been determined that the male teachers have more traditional point of view than female teachers on gender roles. However, the female teachers have stated that they don't want to be school administrators because of their thinking of they are not capable on balancing their family life and work life. Although they don't accept their traditional gender roles and they don't have this kind of perspective, this shows that the traditional roles imposed on them due to their gender in daily life has a negative impact on their career. Female school administrators have also stated that they have hard time fulfilling their gender roles imposed on them in the family because of their profession; therefore they mostly refer to the support of their spouses and family.

It has been detected that the female teachers have a higher level of participation on presence of corporate career barriers faced by women in the process of becoming school administrators. Female school administrators have pointed out that the corporate barriers don't arise from their relationship with the higher authorities or they are not in formal features, in spite of this they have various problems with the relationship with female teachers within the school. They have stated that they face with the negative situations with the top management which may be more considered within the scope of psychological intimidation.

It has been determined that the level of importance of both male and female teachers' imputing on feminine and masculine gender specifications of the gender of an ideal school administrator doesn't show significant differences. Accordingly, it can be said that the teachers don't characterize the profession of school leadership by any gender. Similarly, the female school administrators also stated that the profession of school leadership has no gender. However, they have stated that they face obstacle prejudices as a female school administrator from time to time in the organization depending on their gender.

It has been determined that the teachers involved in the study sample generally had no negative assessment regarding female school administrators. However, it has been revealed that the male teachers who work at male administered schools stated negative opinion at higher levels regarding female school administrators. Also it has been found that the male teachers have more negative assessments in comparison with female teachers about female school administrators. The teachers did the most negative assessment regarding female school administrators in aspect of objectivity and equal treatment. Female school administrators have said that they time to time display objectivity and equal treatment behaviors which the teachers judge as more negative in the management process, and added that they see it as a necessity to be done in the sense of especially mother teachers.

Research findings has been revealed that the willingness of the teachers about becoming school administrators who had negative evaluations relating success of overall management of female school administrators, has dropped down in the dimension of professional competence and belief in success. It has been detected that when the positive assessment level of the female teachers regarding female school administrators increases, their corporate career barrier opinions increase in the direction women are not encouraged enough for managing and they are represented in low levels in management positions. It can be said that this finding shows that the successful female role models for school administrations has a positive effect on female teachers' perspectives about school administration.

Female school administrators have stated that they didn't carry prejudices about mostly female school administrators during becoming the school administrator process and there were not any stereotypes around them about female school administrators.

However in the process they continue their profession they have noted that they face prejudices time to time about their family life, providing the authority and particularly in respect to becoming capricious.

At the end of the study, in order to provide female teachers to get more involved in management positions, it was recommended that the school administration should be made an attractive profession especially in terms of financial gains, working hours and conditions of school administrators should be reconsidered, and female executives who will be successful role models should be cared to take place in management positions. In addition, sensitivity studies regarding all employees and teachers particularly working males within the MEB (Ministry of National Education) to be done on gender roles and this study to be supported by public spotlights emphasizing equality of men-women in society, proposals have been developed. Besides, the suggestion of a mobbing office to be opened within the MEB that will serve primarily to the female employees and can help eliminate career barriers that women face during the process of selecting school administration has been offered.

Key words: Female administrator, career barrier, individual career barrier, gender roles, corporate career barriers, gender of management, assessment of female administrators.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI.....	İ
ÖN SÖZ .....	İİ
ÖZET .....	İİİ
ABSTRACT.....	Vİİ
TABLolar LİSTESİ.....	XV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XXİİİ
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XXİV

## BÖLÜM I

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	13
1.3. Araştırmanın Önemi .....	16
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	18
1.5. Tanımlar.....	18

## BÖLÜM II

<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>19</b>
2.1. Çalışma Yaşamında Kadının Yerine Genel Bakış.....	19
2.1.1. Dünya’da ve Türkiye’de Kadının Çalışma Yaşamındaki Yeri.....	19
2.1.2. Dünya’da ve Türkiye’de Kadının Eğitim Örgütlerindeki Yeri.....	30
2.2. Kariyer Kavramı .....	35
2.2.1. Kariyer Gelişimi ve Kariyer Geliştirme.....	37
2.2.2. Kariyer Değeri .....	39
2.2.3. Kariyer Engelleri.....	41
2.3. Kadınların Çalışma Yaşamında Karşılaştıkları Kariyer Engelleri.....	42
2.3.1. Yönetici Olmaya İsteklilik ve Uyuma İlişkin Bireysel Kariyer Engelleri.....	46
2.3.1.1. <i>Çalışma Koşulları</i> .....	47
2.3.1.2. <i>İş Hayatı ile Özel Hayatı Dengeleme</i> .....	50
2.3.1.3. <i>Mesleki Yeterlilik ve Başarı İnancı</i> .....	51
2.3.1.4. <i>Statü ve Kazanım</i> .....	52
2.3.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algısından Kaynaklanan Kariyer Engelleri .....	53
2.3.2.1. <i>Toplumsal Cinsiyet Kavramı</i> .....	54
2.3.2.2. <i>Aile İçi Cinsiyet Rollerinin Kadının Çalışma Hayatına Etkileri</i> .....	59
2.3.2.3. <i>Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisinin Kadının Çalışma Hayatına Etkileri</i> .....	64

2.3.3. Kurumsal Kaynaklı Kariyer Engelleri .....	66
2.3.3.1. Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul .....	67
2.3.3.2. Temsil ve Özendirme.....	69
2.3.3.3. Resmi Engeller, Fırsat Eşitliği ve Pozitif Ayrımcılık.....	70
2.3.4. Yönetime Atfedilen Cinsiyet Özelliklerinden Kaynaklanan Kariyer Engelleri.....	73
2.3.5. Kadın Yöneticilere İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılardan Kaynaklanan Kariyer Engelleri .....	76
2.3.5.1. Genel Yönetim Başarısına İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılar.....	79
2.3.5.2. Aile Hayatına İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılar .....	80
2.3.5.3. Kadın Yöneticilerin Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etkisine İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılar.....	81
2.3.5.4. Kadın Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılar .....	82
2.3.5.5. Kadın Yöneticilerin Yönetimde Nesnellik ve Eşit Muamelelerine İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılar .....	85

### BÖLÜM III

<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>87</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	87
3.2. Nicel Araştırmada Yer Alan Evren ve Örneklem .....	88
3.3. Nitel Araştırmada Yer Alan Katılımcılar .....	93
3.4. Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi .....	94
3.4.1. Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeği.....	97
3.4.1.1. Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeğinin Yapısal Geçerlilik ve Faktör Yapılarına İlişkin Analiz Sonuçları .....	98
3.4.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algısı Ölçeği .....	102
3.4.2.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algısı Ölçeğinin Yapısal Geçerlilik ve Faktör Yapılarına İlişkin Analiz Sonuçları .....	102
3.4.3. Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeği .....	105
3.4.3.1. Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeğinin Yapısal Geçerlilik ve Faktör Yapılarına İlişkin Analiz Sonuçları .....	106
3.4.4. İdeal Okul Yöneticisinin Cinsiyet Özellikleri Envanteri .....	109
3.4.5. Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği.....	111
3.4.5.1. Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeğinin Yapısal Geçerlilik ve Faktör Yapılarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	112
3.5. Nitel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı.....	117
3.6. Verilerin Toplanması .....	119
3.7. Verilerin Analizi .....	121

## BÖLÜM IV

<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>124</b>
4.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Düzeylerini Belirleyen Bireysel Kariyer Engellerine Ait Bulgu ve Yorumlar .....	124
4.1.1. Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Okul Yöneticisi Olmalarına İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Bulgu ve Yorumlar .....	127
4.2. Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algılarına Bağlı Kariyer Engellerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	144
4.2.1. Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Bağlı Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	146
4.3. Öğretmenlerin Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engellerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	156
4.3.1. Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	158
4.4. Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İstek ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Aile Bulgu ve Yorumlar.....	172
4.5. Öğretmenlerin Kendi Cinsiyetlerine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Cinsiyet Özelliklerine Ait Bulgu ve Yorumlar .....	178
4.5.1. Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Cinsiyet Özelliklerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	184
4.5.2. Kadın Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Kadınsı ve Erkeksi Cinsiyet Özellikleri İle Okul Yöneticisi Olmalarına İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engeli Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgu ve Yorumlar.....	190
4.6. Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmesine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	191
4.6.1. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	197
4.6.2. Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticisine İlişkin Değerlendirmeleri İle Okul Yöneticisi Olmalarına İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engeli Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgu ve Yorumlar .....	216

4.7. Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri ve Bu Kariyer Engellerine İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgu ve Yorumlar .....	220
4.8. Kadın Okul Yöneticilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Bağlı Kariyer Engellerine ve Bu Kariyer Engellerine İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgu ve Yorumlar .....	228
4.9. Kadın Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engellerine ve Bu Kariyer Engellerine İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgu ve Yorumlar.....	232
4.10. Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetime Atfedilen Cinsiyete Dayalı Olarak Karşılaştıkları Kariyer Engellerine ve Bu kariyer Engellerine İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgu ve Yorumlar .....	241
4.11. Kadın Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticisi Olma Sürecinde Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Algıladıkları Önyargılara Bağlı Kariyer Engelleri ve Bu Kariyer Engellerine İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgu ve Yorumlar.....	247

## **BÖLÜM V**

<b>5. TARTIŞMA</b> .....	<b>260</b>
--------------------------	------------

## **BÖLÜM VI**

<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>300</b>
-----------------------------------	------------

6.1. Sonuçlar .....	300
6.2. Öneriler .....	311
6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler .....	311
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler .....	313

<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>315</b>
-----------------------	------------

<b>EKLER</b> .....	<b>354</b>
--------------------	------------

Ek 1. Nicel Veri Toplama Aracı .....	354
Ek 2. Nitel Veri Toplama Aracı: Katılımcı Formu .....	359
Ek 3. Nitel Veri Toplama Aracı: Araştırmacı Formu .....	361
Ek 4. Görüşme Sözleşme Formu .....	363
Ek 5. Araştırma Uygulama İzin Belgesi .....	364



## TABLOLAR LİSTESİ

<b><u>Tablo No.</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 1	Türkiyede 1950-2011 Yılları Arasında Kadın ve Erkek Milletvekilleri Sayıları ve Kadın Milletvekili Oranları ..... 23
Tablo 2	2009 Yılı Mahalli İdareler Seçim Sonuçları ve Kadın Yönetici Oranları ..... 24
Tablo 3	2013 Yılı Aralık Ayında Türkiye’de İstihdam Türüne Göre Kamu Personeli Cinsiyet Dağılımları..... 26
Tablo 4	2013 Yılı Aralık Ayında Türkiye’de Cinsiyete Göre Üst Düzey Memur Sayıları.....27
Tablo 5	2010 Yılında Türkiye’de Cinsiyete ve Eğitim Durumuna Göre Aylık Ortalama Ücret ve Yıllık Ortalama Brüt Kazançlar ..... 28
Tablo 6	Türkiye’de Cinsiyet Eşitsizliği İndeksi Verileri (2006-2013)..... 29
Tablo 7	2012-2013 Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı ve Bu Kademelerdeki Kadın Öğretmen Oranı ..... 32
Tablo 8	2007 Yılında Türkiye’deki Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Kadın Personelin Kadrolara Göre Dağılımı ..... 34
Tablo 9	Bem Cinsiyet Rolü Envanteri’nde Yer Alan Feminin ve Maskülen Cinsiyet Özellikleri ..... 74
Tablo 10	Erkek ve Kadın Kategorisinde Ele Alınan Sıfat ve Özelliklerin Karşılaştırılması ..... 74
Tablo 11	Feminin ve Maskülen Paradigma ..... 75
Tablo 12	Araştırma Örneklemine Dahil Edilen Kadın ve Erkek Okul Müdürleri İle Çalışan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı..... 90
Tablo 13	Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular .... 92
Tablo 14	Nitel Araştırmada Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler ..... 94
Tablo 15	Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeği Faktör Analizi ve Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları ..... 99
Tablo 16	Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeği Madde Numaraları ... 101
Tablo 17	Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algısı Ölçeği Faktör Analizi ve Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları ..... 103
Tablo 18	Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algısı Ölçeği Madde Numaraları..... 105
Tablo 19	Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeği Faktör Analizi ve Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları ..... 107
Tablo 20	Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeği Madde Numaraları ..... 109
Tablo 21	İdeal Okul Yöneticisinin Cinsiyet Özellikleri Envanteri’nde Yer Alan Cinsiyet Özellikleri ..... 111
Tablo 22	Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği Faktör Analizi ve Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları ..... 114
Tablo 23	Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği Madde Numaraları ..... 117

<b><u>Tablo No.</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 24 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları .....	125
Tablo 25 Kadın Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	128
Tablo 26 Kadın Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Statü ve Kazanım Boyutundaki Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi/Dunnet C Testi Sonuçları .....	129
Tablo 27 Kadın Öğretmenlerin Yaş, Mesleki Kıdem ve Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlar .....	130
Tablo 28 Kadın Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları .....	131
Tablo 29 Kadın Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	132
Tablo 30 Kadın Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Statü ve Kazanım Boyutundaki Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyum Düzeyini Belirleyen Bireysel Kariyer Engellerinin Hangi İkili Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi ve Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları .....	133
Tablo 31 Kadın Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları .....	135
Tablo 32 Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimine Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	136
Tablo 33 Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimi Durumuna Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyum Düzeyini Belirleyen Bireysel Kariyer Engellerinin Hangi İkili Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	137

<b><u>Tablo No.</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 34 Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumuna Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları . . . . .	139
Tablo 35 Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları. . . . .	140
Tablo 36 Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları. . . . .	141
Tablo 37 Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Düzeyini Belirleyen Statü ve Kazanım Boyutundaki Ait Tek Yönlü Varyans Analizi/Scheffe C Testi Sonuçları . . . . .	142
Tablo 38 Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumu Olumsuz Etkileyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerinin Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Değişimi . . . . .	143
Tablo 39 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Dayalı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları . . . . .	144
Tablo 40 Kadın Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları . . . . .	147
Tablo 41 Kadın Öğretmenlerin Yaş ve Mesleki Kıdem Değişkenleri İle Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlar. . . . .	148
Tablo 42 Kadın Öğretmenlerin Branşlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları . . . . .	149
Tablo 43 Kadın Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları. . . . .	150
Tablo 44 Kadın Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları. . . . .	151

<b><u>Tablo No.</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 45	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimine Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları..... 152
Tablo 46	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumuna Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları . ..... 153
Tablo 47	Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları ..... 154
Tablo 48	Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları . ..... 155
Tablo 49	Kariyer Engeli Oluşturan Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Düzeylerinin Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Değişimi ..... 156
Tablo 50	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları ..... 157
Tablo 51	Kadın Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları . ..... 159
Tablo 52	Kadın Öğretmenlerin Yaş ve Mesleki Kıdemleri İle Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlar ..... 161
Tablo 53	Kadın Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engellerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları ..... 162
Tablo 54	Kadın Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Algıladıkları Kurumsal Engelleri Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları ..... 163
Tablo 55	Kadın Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları ..... 165
Tablo 56	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimine Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları ..... 166

<b><u>Tablo No.</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 57	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimi Durumuna Göre Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul Boyutunda Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engellerinin Hangi İkili Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi T-Testi Sonuçları ..... 167
Tablo 58	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumuna Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları. .... 168
Tablo 59	Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları ..... 169
Tablo 60	Kadın Öğretmenlerin Birlikte Görev Yaptığı Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları. .... 170
Tablo 61	Algılanan Kurumsal Kariyer Engeli Düzeylerinin Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Değişimi ..... 172
Tablo 62	Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyonlar . .... 173
Tablo 63	Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Bağlı Kariyer Engelleri ve Algılanan Kurumsal Kariyer Engelleri Boyutlarındaki Kariyer Engellerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Katılım Düzeyleri ..... 176
Tablo 64	Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Bağlı Kariyer Engelleri ve Algılanan Kurumsal Kariyer Engelleri Türlerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Katılım Düzeyleri ..... 177
Tablo 65	Öğretmenlerin Kendi Cinsiyetlerine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Kadınsı Cinsiyet Özelliklerinin Önem Düzeyine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S), Bağımsız T-Testi Sonuçları ve Madde Önem Sıraları ..... 178
Tablo 66	Öğretmenlerin Kendi Cinsiyetlerine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Erkeksi Cinsiyet Özelliklerinin Önem Düzeyine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S), Bağımsız T-Testi Sonuçları ve Madde Önem Sıraları. .... 181

<b><u>Tablo No.</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 67 Öğretmenlerin Kendi Cinsiyetlerine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Cinsiyet Özellikleri Önem Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları .....	183
Tablo 68 Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Kadınsı Cinsiyet Özelliklerinin Önem Düzeyine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S), Bağımsız T-Testi Sonuçları ve Madde Önem Sıraları .....	184
Tablo 69 Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Erkeksi Cinsiyet Özelliklerinin Önem Düzeyine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S), Bağımsız T-Testi Sonuçları Madde Önem Sıraları .....	187
Tablo 70 Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Cinsiyet Özelliklerinin Önem Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	189
Tablo 71 Kadın Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Kadınsı ve Erkeksi Cinsiyet Özellikleri İle Kadınların Okul Yöneticisi Olmalarına İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engeli Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyonlar .....	190
Tablo 72 Öğretmenlerin Birlikte Çalıştığı Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları .....	192
Tablo 73 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları .....	198
Tablo 74 Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	199
Tablo 75 Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Kadın Okul Yöneticilerini Genel Yönetim Başarısı ve Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki Boyutlarında Değerlendirmelerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi/Scheffe ve Nesnellik ve Eşit Muamele Boyutunda Değerlendirilmelerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi/Dunnet C Testi Sonuçları .....	201

<b><u>Tablo No.</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 76 Öğretmenlerin Yaş ve Mesleki Kıdem Değişkenleri İle, Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Değerlendirmeleri Arasındaki Korelasyonlar .....	202
Tablo 77 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları .....	203
Tablo 78 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	204
Tablo 79 Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	206
Tablo 80 Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimine Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	207
Tablo 81 Öğretmenlerin Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumuna Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları .....	209
Tablo 82 Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	210
Tablo 83 Erkek Okul Yöneticilerinin (Müdürlerinin) Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Yard./ Başyard. Cinsiyetine Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	211
Tablo 84 Kadın Yöneticilerinin (Müdürlerinin) Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları. ....	213
Tablo 85 Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Olumsuz Değerlendirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Değişimi.....	215
Tablo 86 Kadın Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Değerlendirmeleri İle Kadınların Okul Yöneticisi Olmalarına İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyonlar .....	217
Tablo 87 Çalışma Koşulları Temasında Ortaya Çıkan Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar .....	221

<b><u>Tablo No.</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 88 Özel Hayatı Dengeleme Temasında Ortaya Çıkan Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar.....	223
Tablo 89 Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı Temasında Ortaya Çıkan Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar .	225
Tablo 90 Statü ve Kazanım Temalarında Ortaya Çıkan Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar .....	227
Tablo 91 Aile İçi Cinsiyet Rollerini Temasında Ortaya Çıkan Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar .....	229
Tablo 92 Eş Göre Konum ve Kariyer Beklentisi Temasında Ortaya Çıkan Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar .....	231
Tablo 93 Üst Makamlarla İlişkiler ve Sosyal Kabul Temasında Ortaya Çıkan Kurumsal Kariyer Engellerine İlişkin Alt Temalar, Alt Temalara İlişkin Alt Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar .....	233
Tablo 94 Temsil ve Özendirme Temasında Ortaya Çıkan Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar .....	237
Tablo 95 Resmi Engeller, Fırsat Eşitliği ve Pozitif Ayrımcılık Temalarında Ortaya Çıkan Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar .....	239
Tablo 96 Kişisel Yönetim Tarzının Baskın Cinsiyeti ve İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Cinsiyet.....	242
Tablo 97 Yönetim İşinin Cinsiyeti ve Cinsiyetin Yönetime Etkisi Temalarına İlişkin Alt Kodlar .....	243
Tablo 98 Yönetimde Kadın Cinsiyetinde Olmaya Bağlı Kariyer Engellerine İlişkin Temalar ve İlgili Temalardaki Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar.....	245
Tablo 99 Genel Yönetim Başarısı Temasında Ortaya Çıkan Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Önyargılardan Kaynaklanan Kariyer Engelleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar .....	248
Tablo 100 Aile Hayatı Temasında Ortaya Çıkan Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Olumsuz Algıdan Kaynaklanan Kariyer Engelleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar.....	250
Tablo 101 Otorite Sağlama ve Kişiler Arası İlişkilere Etki Temasında Ortaya Çıkan Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Olumsuz Algıdan Kaynaklanan Kariyer Engelleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar.....	252
Tablo 102 Kişisel Özellikler Temasında Ortaya Çıkan Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Olumsuz Algıdan Kaynaklanan Kariyer Engelleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar .....	254
Tablo 103 Nesnellik ve Eşit Muamele Temasında Ortaya Çıkan Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Olumsuz Algıdan Kaynaklanan Kariyer Engelleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar.....	257



**ŞEKİLLER LİSTESİ**

<b><u>Şekil No.</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
<i>Şekil 1.</i> Dünya genelinde kadın ve erkeklerin istihdam edildikleri sektörlere göre dağılımı.....	21
<i>Şekil 2.</i> Kariyer geliştirme öğeleri olarak kariyer planlama ve kariyer yönetiminin içeriği.....	38
<i>Şekil 3.</i> Kadınların güç sahibi olmasının önündeki engeller.....	44
<i>Şekil 4.</i> Cam tavan engelleri .....	45
<i>Şekil 5.</i> Çeşitli ülkelerde kadın ve erkeklerin gün içinde zaman ayırdığı faaliyetler.....	61
<i>Şekil 6.</i> Karma yöntem tipleri: Keşfedici ardışık desen ve yakınsak paralel desen.....	88
<i>Şekil 7.</i> Kuramsal form-deneysel form oluşturma yaklaşımı aşamaları .....	95

**GRAFİKLER LİSTESİ**

<b><u>Grafik No.</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
<i>Grafik 1.</i> Tarım dışı sektörlerde 1990 ve 2009 yılında gerçekleşen ve 2015 yılı projeksiyonunda istihdam edileceği öngörülen kadın işgücü (%) ..... 20	
<i>Grafik 2.</i> 2000 ve 2011 yıllarında kadınların parlamentolarda temsil oranları (%) ..... 22	
<i>Grafik 3.</i> Türkiye’de kadın iş gücünün bazı üst düzey mesleklere göre dağılımı ..... 27	

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar pek çok toplumsal değişimlerin yaşandığı tarihsel süreç boyunca, kadınların sosyal hayat içerisindeki değişen konumlarına bağlı olarak giderek artan bir hızla iş yaşamına katılmaya başlamaları, iş yaşamında kadın olgusunun üzerinde yoğun çalışmalar yapılan önemli bir konu haline gelmesine neden olmuştur. Toplumlarda meydana gelen sosyal hareketliliği ölçmek kolay olmadığı için, insanların nereden başladığı ve nereye vardıklarını uzun süreli olarak izlemeyle elde edilecek olan boylamsal verilere ihtiyaç vardır (Wilkinson ve Pickett, 2010, s.191). Bu nedenle özellikle son yıllarda Dünya’da (Dünya Bankası, 2012; European Centre for the Development of Vocational Training [CEDEFOP], 2008; European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions [EUROFOUND], 2009; International Labour Organization [ILO], 2007; Uluslararası Af Örgütü [UAÖ], 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2003; United Nations [UN], 2011; United Nations Economic Commission for Europe [UNECE], 2009; The Information Network on Education in Europe [EURYDICE], 2010; World Economic Forum [WEF], 2013) ve Türkiye’de (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü [KSGM], 2012; Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu [Türk-İş], 2005; Türkiye İş Kurumu [İŞKUR], 2003; Türkiye Sosyal Sigortalar, Eğitim, Büro, Ticaret, Kooperatif ve Güzeli Sanatlar İşçileri Sendikası [Sosyal-İş Sendikası], 2010; TC Maliye Bakanlığı, 2011; Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası [Türk Eğitim-

Sen], 2012) çeşitli resmi kurum ve kuruluşlar ile çeşitli sivil toplum kuruluşları ve sendikalarca desteklenen ve kadınların iş yaşamındaki yeri ve istihdam edildikleri çeşitli sektörler içindeki durumlarını tarihsel süreçte ele alan ve şimdiki mevcut durumları ile kıyaslayarak ortaya koyan pek çok farklı çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda ise, kadınların iş yaşamındaki mevcut durum analizi çerçevesinde iş yaşamında cinsiyete bağlı eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik çeşitli çözüm ve politika önerileri sunulmuştur. Ayrıca kadının sosyal hayat ve iş hayatındaki konumunun güçlendirilmesine yönelik olarak geçmiş verilere dayalı biçimde oluşturulan gelecek projeksiyonunda çeşitli planlar hazırlanmıştır (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı 2008-2013; 10. Kalkınma Planı, 2013). Bununla birlikte, pek çok farklı ülkede ve Türkiye’de imzalanan uluslararası düzeydeki anlaşmalar, sözleşmeler ve çıkartılan yasalar ile (Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi [CEDAW]; 11, 45, 100, 156, 158,171, 175 ve 183. No.lu Uluslararası Çalışma Örgütü-ILO Sözleşmeleri; 4857 sayılı İş Kanunu) kadınlarının iş yaşamında korunması ve cinsiyete bağlı olarak iş yaşamında karşılaşılabilecekleri sorunların ve ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına çalışılmıştır (United Nations International Children’s Emergency Fund [UNICEF], 2004; <http://www.ilo.org>; Soysal, 2006; Resmi Gazete, 2003b; Bilgin, 2002; Yuvalı, 2013; KSGM, 2008a; Resmi Gazete, 2013b).

Dünya’da ve Türkiye’de yapılan çalışmalar ve düzenlemeler ile hem kadının kendisi hem de aile kurumu ve toplumun gelişmesi açısından oldukça önem taşıyan kadınların istihdam oranları artış göstermekle birlikte, Türkiye’de halen etkin nüfus istihdamında kadın-erkek rolleri arasında önemli farklılıkların bulunduğu, bu farklılığın ise özellikle “yöneticilik görevi”nde önemli oranda arttığı görülmektedir (Acuner ve Sallan, 1993, s. 77). Oysa dünya ülkelerindeki gelişmişlik düzeyleri belirlenirken, toplumsal cinsiyet eşitliği performansı açısından değerlendirilen önemli göstergelerden biri de “Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Güçlendirme Endeksi” (Global Entrepreneurship Monitor [GEM])’dir. GEM kapsamında parlamentodaki kadın oranı, üst karar makamlarında ve yönetimde (yargı, bürokrasi, iş yönetimi) kadın oranları ve mesleki ve teknik işlerde çalışan kadın oranlarının hesaplanması ile ortaya koyulan kadınların sunulan fırsatlardan yararlanabilme ve kararlara katılabilme düzeyleri ölçülmektedir (KSGM, 2008b, s. 9-10). Buna göre, kadınların yönetim kademelerinde yer alma oranları, aslında ülkelerin gelişmişlik düzeyleri hakkında bilgi veren önemli bir değişken olarak görülmektedir denilebilir.

Kadınların eğitimi, geçim ve varlık koşulları, bir ülkenin insan kaynakları ya da beşeri sermayesinin niceliği ve daha da önemlisi niteliğinin en önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Toksabay-Esen ve Memişoğlu, 2007, s. 4). Yapılan araştırmalar, kadınların eğitimden erkeklerle eşit veya erkeklerden daha fazla yarar sağladığını, özellikle düşük gelir grubunda bulunan ülkelerde kadın eğitimine yapılan yatırımın ise erkek eğitime yapılan yatırımdan daha yüksek düzeyde verim sağladığını ortaya koymaktadır. Eğitim kadınlara bireysel ilgilerini eve kapatarak onları özel yaşamları ile sınırlandıran geleneksel kadın ortamlarından çıkarma ve farklı çevrelerle tanışma fırsatı vererek, hareket ve girişim özgürlüğü sağlamaktadır. Kadınların eğitim düzeyleri yükseldikçe aile başına düşen çocuk sayısının ve çocuk ölümleri ile karşılaşma oranının azaldığı; bununla birlikte kadınlarda evlilik yaşının, daha sağlıklı, daha iyi eğitilmiş çocukların yetiştirilme olasılığının ve özellikle de kız çocuklarının eğitim şansının arttığı görülmektedir. Eğitimle kadınların işgücüne katılımları arasındaki ilişki ise güçlü, olumlu ve eğitimin kadınların yaşamındaki itici gücünü kanıtlar niteliktedir (Shultz, 1993 ve UNICEF, 1999'dan akt. Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD], 2000, s. 29).

2000 yılında Dakar'da gerçekleştirilen Dünya Eğitim Forumu'nda 2015 yılına kadar gerçekleşmesi planlanan uluslar arası düzeyde altı hedef belirlenmiştir. Bu hedeflerden biri de, ilk ve orta dereceli eğitimde cinsiyet farklılıklarının ortadan kaldırılması ve kız çocuklarının temel eğitime tam erişimlerinin sağlanması ve başarılı olmalarına odaklanılarak eğitimde cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmaktır (UNESCO, 2000, s.8). Dakar Eylem Çerçevesi belirlendikten 10 yıl sonra belirlenen hedeflerin gerçekleşme düzeylerini irdeleyen UNESCO tarafından yayınlanan Education For All (EFA) raporunda, ilköğretimde net okullaşma oranı açısından Türkiye'nin halen 500.000'in üzerinde okul çağındaki çocuğun okul dışında bulunması nedeniyle 2015 yılı için evrensel kılınan okullaşma oranlarına uzak olduğu ve sahip olduğu ulusal milli servete oranla bu okullaşma durumu performansının beklenenden daha düşük bulunduğu vurgulanmaktadır. Aynı raporda, 8-12 yaş arasındaki kız çocuklarının %7, erkek çocuklarının ise %2'sinin okula hiç gitmediği; 15 yaşındaki kız çocuklarının okula kayıt oranlarının ise, erkeklerinkinin %20 altında olduğuna dikkat çekilerek, Türkiye'deki ilköğretim düzeyindeki okullaşma hedefinin 2015 evrensel hedeflerinden uzak olmasının en önemli nedeninin eğitime erişimde cinsiyet eşitsizliklerine bağlı olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bölgesel bazda incelendiğinde de, yine ülkenin

doğusundaki cinsiyet eşitsizliğine bağlı olarak ortaya çıkan çocukların okullaşma oranlarındaki düşüşün, 9 yaş için %85 olan kız ve erkek çocukların toplam okullaşma oranının 15 yaşında kızların okulu terk etmeleriyle birlikte %40'a düştüğü görülmektedir. (UNESCO, 2010, s. 70-71).

Eğitimde evrensel olarak cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesi açısından, kadın öğretmenlerin sayısının arttırılmasının merkezi bir öneme sahip olduğu tarihsel süreçteki analizler sonucunda ortaya koyulmuştur (UNESCO, 2011, s. 4). Herz ve Sperling (2004) ve Kirk (2006)'a göre, kız çocuklarının eğitime erişiminin kısıtlı olduğu ülkelerde, kadın öğretmen sayılarının düşük olması, eğitimdeki bu cinsiyet eşitsizliğinin temel nedenlerinden biri olarak sayılmaktadır (UNESCO, 2011, s. 5). Öte yandan, dünyanın çeşitli ülkelerinde yapılan çalışmalar, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde kadın öğretmenlerin yüksek oranlarda öğretmenlik yapmasına rağmen, cinsiyet eşitsizliklerine dayalı olarak okul içindeki hiyerarşik yapılanmada bir ayrışmanın olduğunu ve okullardaki yönetsel kademelerde hakim bir erkek egemenliğinin var olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (UNESCO, 2011, s. 13-14). Kız çocukları ve kadınların eğitim süresi arttıkça, toplumların insani, sosyal, kültürel sermayesi ve ekonomik gelişme göstergeleri o düzeyde artış gösterdiği düşünüldüğünde, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında tüm toplumsal kurumların işbirliği ile toplumda kadın ve erkekler arasındaki temel güç ilişkilerinin dengesindeki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması önemli görülmektedir (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB], 2013, s.26). Buna göre eğitim kurumlarının da toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesine yönelik önlemler alması gerektiği söylenebilir.

Cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve bölgenin eğitime erişimi gibi faktörler eğitimde başarı üzerinde olumsuz etkide bulunabildiğinden, bu faktörler altındaki risk gruplarında yer alan bireylerin potansiyellerini gerçekleştirme şansları azalır. Eğitim, risk altında bulunan bu bireyler için toplumsal hareketlilik aracı olma niteliğini kaybeder. Bu durum ise toplumsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesi ve giderek daha da yerleşmesi sonucunu doğurabilir. Bir başka ifade ile, eğitim toplumsal hareketliliğin aracı olabileceken, tersine eşitsizliklerin pekiştirilmesinin bir aracı haline de gelebilir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009, s. 14). Bu nedenle ikincil toplumsallaşmanın en önemli alanı olan eğitim alanının, ayrımcılığın yeniden üretildiği

değil, tersine ayrımcılık karşıtı düşünce ve tutumların geliştirildiği bir yer haline getirilmesi önemlidir (Bora, 2012, s. 186).

İşbölümünün olabildiğince arttığı sanayileşmiş toplumlarda kişilerin vasıflı hale getirilmesinin ve toplumsal olarak sosyalleştirilmesinin en önemli aracı okullardır. Okuldaki sosyalleşmeyi etkileyen şartlardan bazıları okul sisteminin ve öğrencilerin okul dışı hayatını etkileyen toplumsal şartlar ile okul sistemindeki okul-içi ve okul-dışı hayatını etkileyen toplumsal şartlar olarak gösterilmektedir (Ergün, TY, s. 51). Oysa, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin ortaya çıkmasında ve cinsiyet eşitsizliklerine neden olan kadın-erkek kimliklerinin oluşturulmasında, okul örgütü içerisinde kadın öğretmenlerin öğretim hiyerarşisinin alt basamaklarında toplanması buna karşın erkeklerin ise daha üst düzeyde tanımlanan matematik, fizik gibi alan öğretmenliklerini yapması ile okullardaki hiyerarşik yapılanma ve işbölümünde erkeklerin daha üst düzey görevlerde bulunmasının önemli bir etkisi bulunmaktadır denilebilir.

Cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmak için kadın rol modellerinin önemli olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Kadın rol modelleri genç kızların (ve kız öğrencilerin) daha geniş çerçevede düşünmesini sağlayan ve kadınların ilerlemesinin önündeki engellerin kapasite farklılıklarından ötürü değil, genellikle sosyal olarak inşa edilmiş engellerden dolayı yaşandığını göstermeleri açısından önem kazanırlar. Basmakalıp olmayan bu rol modelleri, gerek kız gerekse erkek öğrenciler açısından cinsiyete ilişkin tutumlarını değiştiren önemli bir araç halini alırlar (UNESCO, 2003, s. 146). Buna göre, toplumsal sosyalleşmenin sağlandığı ilk yer olan eğitim kurumlarında öğrencilere rol modeli olarak okul içinde erkek yöneticiler ile eşit temsil edilen kadın okul yöneticilerinin sunulmasının, gerek kız çocuklarının rol model olarak başarılı kadınları seçmesi gerekse erkek çocuklarının kariyer basamaklarında yükselmiş kadınlar ile tanışması açısından önemli olduğu söylenebilir. Aynı durum, TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu (2011, s. 20) tarafından “Toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının belirlenmesi, uygulanması ve bu politikaların kalıcı ve köklü hale getirilebilmesi için önemli bir zihniyet değişimi ve zihinsel bir dönüşüme ihtiyaç bulunmaktadır. Bu nedenle kız çocuklarına ve kadınlara model olacak pozitif rol modellerinin ön plana çıkarılması ve eğitilmiş başarılı kadınların rol modeli olarak tanıtılması önemli görülmektedir.” şeklinde ifade edilmektedir.

Buna karşın, Türkiye’de Kadının Durumu Raporu (2012) verilerine göre, 2011/2012 öğretim yılında, okul öncesi eğitimde çalışan 55.883 öğretmenin % 94,7’si (52.929), ilköğretimde çalışan 515.852 öğretmenin % 53,7’si (276.998), ortaöğretimde çalışan 235.814 öğretmenin ise % 43’ü (101.661) kadınlardan oluşmaktadır. Aynı raporda yer alan veriler, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] bünyesinde, merkez, taşra ve okul/kurumlarda görev yapan 80.465 yöneticinin ise % 11,1’inin (8.905) kadın olduğunu ortaya koymaktadır (KSGM, 2012). Buna göre, kadın öğretmenlerin sayısının toplam öğretmen sayısındaki oranı ile kadınların yönetim kademesinde görev alma oranları kıyaslandığında, diğer sektörlerde olduğu gibi kadınların MEB bünyesinde de yönetim kademelerindeki çalışma oranlarının tutarlı olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifade ile, Milli Eğitim Bakanlığı’nda yüksek sayıda çalışan kadın öğretmenlerin, yönetim kademesinde yer bulma ve temsil edilme oranlarının oldukça düşük düzeyde olduğu göze çarpmaktadır.

Magno (2002) Türkiye’dekine benzer biçimde, örneğin Özbekistan, Hırvatistan ve Azerbaycan’daki okullarda da öğretmenlerin çoğunun kadın iken, yönetim kademelerinde erkeklerin daha fazla yer aldığını, bunun ise hiyerarşik yapılarda görülen cinsiyet eşitsizliklerini yansıttığını belirtmektedir (UNESCO, 2003, s. 148). Bridge (2003, s. xiii) bu durumu “Kadınların yoğun olarak çalıştıkları mesleklerin başında gelen öğretmenlik ve eğitim sektörü incelendiğinde, gerek Türkiye’de gerekse batıda öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu, erkeklerin ise azınlığı oluşturduğu görülmektedir. Ancak yönetim kademesindeki oranlar incelendiğinde durum tam tersine dönmektedir. Bir diğer deyişle kadınlar yönetim kademesinde çoğunluktan seçilen azınlık, erkeklerse azınlıktan seçilen çoğunluk durumuna gelmektedir.” şeklinde yorumlamaktadır. Oysa yönetim işi, örgütlerde tüm bireylerin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin ortak katkı ve işbirliğini gerektirmektedir. Bu nedenle yönetimde kadınların sayısının artırılmasını, böylece her iki cinsin de yönetime eşit katkıda bulunmasını sağlamak yerinde olacaktır (Acuner ve Sallan, 1993, s. 81) denilebilir.

İlköğretim kademesinin toplum ve birey için taşıdığı önem, her türlü tartışmanın dışında tutulmaktadır. Çünkü ilköğretim çocuk için fırsat eşitliği şansı sağlar ve çocuğun içinde yaşadığı topluma ait bir birey olması ancak ilköğretim sayesinde olmaktadır (Yıldırım, 2009, s. 200). Ancak ilköğretime geç kayıtlar, ilköğretimi bitirmeden ayrılanlar ve başta kızlar olmak üzere kırsal kesimdeki çocukların eğitime



erişiminde karşılaşılan sorunlar, Türkiye’de okullaşma oranının istenilen düzeyde olmasını engelleyen başlıca faktörler olarak sıralanmaktadır. Özellikle kız çocuklarının okul terk oranlarının erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu, bu oranın ise beşinci ve altıncı sınıflarda artış gösterdiği görülmektedir (KSGM, 2012 s. 14). Buna karşın, Türkiye’de Kadının Durumu Raporu (KSGM, 2012, s. 15)’nda da, son yıllarda ilköğretim kademesindeki kadın öğretmen sayısındaki artışın çok önemli görüldüğü, zira kimi koşullarda ailelerin kız çocuklarını okutmalarına karşı gösterdikleri direncin okuldaki öğretmenin kadın olması ile kırılabildiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ve okul müdürlerinin birer rol modeli olarak öğrencilerin hayatlarındaki önemli etkileri göz önünde bulundurulduğunda, kadın öğretmenlerin sayısındaki artış gibi kadın okul müdürü ve müdür yardımcılarının da sayısının artmasının oldukça önem taşıdığına vurgu yapılmaktadır. Benzer biçimde, 2012 yılında yapılan 2. Kadın Kurultayı’nın Sonuç Bildirgesi’nde ataerkil toplumlarda eğitilmiş kadınların iş gücüne katılımının sağlanması ve ülke kaynaklarının verimliliğinin artırılması açısından kız çocuklarının topluma kazandırılması gerektiği vurgulanmış ve bu yöndeki faaliyetlerin ivedilikle yapılması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Türk Eğitim-Sen, 2012, s. 4). Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda da, özellikle ilköğretimde okul terklerinin varlığının kabul edilmesi ve bu terklerin önlenmesi için başta kırsal kesimi ve kız çocuklarını hedef alan tedbirlerin alınması gerektiği öngörülmektedir.

Birkaçı hariç tüm Avrupa ülkelerinin de eğitimde cinsiyet eşitliği politikalarına sahip olduğu ya da sahip olmayı planladığı görülmektedir. Buradaki temel hedefin ise geleneksel cinsiyet rolleri ve stereotiplerini değiştirmek olduğu söylenebilir. Belirlenen hedefe ulaşmak için ise bu Avrupa ülkelerinde mesleki rehberlik, cinsiyet-duyarlı eğitim ya da müfredat değişikliği gibi çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Bununla birlikte bu Avrupa ülkelerinde halen erkeklerin ve kızların ileride profesyonel (ve özel) yaşamlarında ne yapacakları halen çoğunlukla geleneksel cinsiyet rolleri bakış açısıyla şekillenmektedir. Bu nedenle, cinsiyet rollerine ilişkin olarak bu ülkelerin genellikle üç alana odaklandıkları görülmektedir. Bu alanların ilki, okullardaki cinsiyete yönelik saldırılarla mücadele etmek için oluşturulan gizli müfredat ve okul iklimine odaklanan politikalarlardır. İkincisi, eğitim sektöründe kadınların karar verme birimlerinde temsilini artırmaya yöneliktir. Son olarak ise sınırlı sayıda ülkede cinsiyete dayalı olarak başarıya ulaşmayı azaltma hedefini belirlemişlerdir (EURYDICE, 2010). Diğer yandan, doğrudan okul yönetimi pozisyonunda kadınların oranlarının arttırılmasına yönelik

olarak Hollanda, İrlanda, Lihtenştayn'da özel girişimler yapılmıştır. Kıbrıs ve Romanya'da ise kadın okul yöneticilerinin sayısının arttırılması bu ülkelerin milli stratejileri arasında yer almaktadır (EURYDICE, 2009, s. 93-94).

Kadınların okul yönetiminde yer almalarının toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik olumlu katkıları olmasının yanı sıra, örgütsel bazda da önemli getirileri olacağı düşünülmektedir. Shakeshaft (1987) eğitim süreçlerinde kadınların yer almasının kadınların, hizmet, bakım ve kişilerarası ilişkilere önem veren bir değer sistemini içeren eğitimsel hedeflere sahip olmaları; eğitimsel ve öğretimsel konulara odaklanmaları, okulda başarıyı destekleyici bir atmosfer oluşturmaya çalışmaları; kadınların iletişim ve karar alma tarzlarının okuldaki işbirliği ve eğitim vizyonunu öğrenme sürecine taşımaya yardımcı olması ve başarı ve öğrenmeyi arttıran yüksek bağlılık ve ahlaki davranış gösterme gibi önemli davranışları sergilemeleri nedeniyle önemli olduğuna dikkat çekmektedir (Pillay, 2001, s. 62). Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması sürecinde oldukça önemli görülen eğitim ve okul örgütlerinde kadınların yönetim kademelerinde yer almaları sonucunda eğitim sistemine kadın cinsiyeti özelinde önemli katkılar sağlanacağı ve farklı yönetim etkinliklerinin okullara kazandırılabilceğinin de önemi düşünüldüğünde, kadınların eğitim örgütlerinde yönetici pozisyonuna gelmelerini engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılabilmesi için hem toplum nezdinde hem de Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde kadınların kariyer gelişimlerinin sağlanarak yönetim kademelerinde yer bulmalarına uygun politikaların geliştirilmesi, destekleyici ortamların yaratılması ve kadınların kariyer yapmaları konusunda cesaretlendirilmesi gerekliliğinden bahsedilebilir. Bu ise ancak kadınların yönetim kademelerine ulaşmakta karşılaştıkları kariyer engellerinin kapsamlı bir analizi sonucundan hareketle ortaya koyulan ve kadınları yönetim kademesinde yer almalarının önüne geçen kariyer engellerine ilişkin işe dönük çözüm önerileri geliştirilmesi ile mümkün olacaktır denilebilir. Bu düşünce ise, eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları kariyer engellerinin detaylı bir analizini yapmayı amaçlayan bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmaktadır.

Dünya'nın ABD, İngiltere, Japonya, Çin, Almanya, Malezya, Yunanistan, Tayvan, Kenya, Azerbaycan, Arabistan, Uganda, Güney Kore, Güney Afrika, Avustralya, Etiyopya, İsveç gibi birbirinden oldukça farklı ekonomik, sosyal ve kültürel yapıya sahip pek çok ülkesinde, pek çok farklı araştırmacı tarafından yapılan kadınların çeşitli sektörler içerisinde yönetsel pozisyonlara ulaşması önündeki engelleri araştıran

çok sayıda çalışma (Schein, 2001; Rowe, 1990; Oakley, 2000; Cotter, Hermsen, Ovadia ve Vanneman, 2001; Simpson, 2003; Domenico ve Jones, 2006; Subramaniam ve Arumugam, 2013; Chou, Fosh ve Foster, 2005; Kria ve Mukulu, 2002; Kauser ve Tlaiss, 2011; Kang ve Rowley, 2005; Baxter ve Wright, 2000) ve eğitim örgütlerinin çeşitli kademelerinde kadınların yönetici olmalarına ilişkin kariyer engellerini belirlemeye yönelik yapılan çeşitli araştırma çalışmaları (Oplatka, 2006; Batool ve Sajid, 2011; Joshi ve Bhogayata, 2003; Brown, 1996; Moorosi, 2010; Panigrahi, 2013; Sharma, Sharma ve Kaustik, 2011; Onsongo, 2004; Kaparou ve Bush, 2007; Moreau, Osgood ve Halsall, 2005; Mathipa ve Tsoka, 2001; McStravog, 2006) bulunmaktadır. Çeşitli sektörlerde ve ülkelerde kadınların kariyer engellerini belirlemeye yönelik olarak tamamlanan yüksek lisans ve doktora düzeyinde tez çalışmalarına da (Adair, 1999; Cosimini, 2011; Back, 2007; Schmidt ve Moller, 2011; Pillay, 2005; Blasdel, 2010; Arttachariya, 1997; Heine, 2008; Martin, 2010; Back, 2007) rastlanmaktadır.

Türkiye’de çeşitli sektörlerde kadınların kariyer engellerinin neler olduğunun belirlenmesini amaçlayan ve bu engelleri çalışan görüşleri (Örücü, Kılıç ve Kılıç, 2007), yönetici görüşleri (Çarıkçı, Çiftçi ve Derya, 2010; Anafarta, Sarvan ve Yapıcı, 2008; Bingöl, Aydoğan, Şenel ve Erden, 2011) ve yönetici ve çalışan görüşleri (Negiz ve Yemen, 2011) doğrultusunda ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çeşitli araştırmalar ve kadın istihdamı ve kadınların kariyer ilerleyişine ilişkin sorunları inceleyen kuramsal temelli (Arıkan ve Yıldırım, 1993; Çakır, 2008; Gül ve Oktay, 2009; Başak, 2000; Aydın-Tükeltürk ve Şahin-Perçin, 2008) çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Kadın yöneticilerin karşılaştıkları sorunları ve kariyer engellerini inceleyen yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tez çalışmalarının sosyal bilimlerin işletme (Bilir-Güler, 2005; Çalışkan, 2012; Akdöl, 2009; Akçamete, 2004; İnel, 2013), yönetim ve organizasyon (Mayatürk, 2006; Karaca, 2007; Yoğun-Erçen, 2008), iktisat (Karataş, 2006), turizm (Sezen, 2008; Zeybek, 2010; Mayuk, 2013), siyaset ve sosyal bilimler (Durgun-Şahin, 2002), hastane ve sağlık kurumları yöneticiliği (Irmak, 2010) gibi çeşitli programlarında hazırlandığı ayrıca toplumsal cinsiyet bağlamında kadın çalışan ve yöneticileri değerlendiren psikoloji (Beydoğan, 2001), spor yöneticiliği (Kılınç, 2013), sosyoloji (Zengin, 2000), iktisat (Maden, 2011) ve işletme (Çoban, 2005) programlarında hazırlanan çoğu yüksek lisans olmak üzere çeşitli tez çalışmalarının da tamamlandığı görülmektedir. Yapılan tez çalışmaları incelendiğinde, bu çalışmaların örneklemelerinin çeşitli kamu kurumları ile özel sektörde yer alan tekstil, imalat sanayi,

sağlık, ilaç, konaklama ve bankacılık sektörü gibi çeşitli istihdam alanlarında çalışan ve/veya yönetici konumundaki işgörenlerden oluştuğu belirlenmiştir.

Eğitim örgütleri özelinde ise, okullarda kadınların kariyer ilerleyişi ve okul yöneticisi olmaları önündeki kariyer engellerini okul yöneticilerinin (Çelikten, 2004; Aksu, Çek ve Şenol, 2013; Çetin ve Atan, 2012), öğretmenlerin (Gündüz, 2010), hem öğretmen hem de okul yöneticisi (İnandı, 2009; Can, 2008) ve merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin (Çiçek-Sağlam ve Bostancı, 2012) görüşleri kapsamında inceleyen çeşitli araştırmalar ile bazı kuramsal çalışmaların da (Altınışik,1995) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca yüksek lisans (Şahin, 2007; Alıcı, 2008; Eroğlu-Toraman, 2011; Atan, 2011; Yılmaz, 2013) düzeyinde tamamlanmış çeşitli tez çalışmaları da bulunmaktadır.

Buna karşın, Türkiye’de kadın yöneticilerinin kariyer engellerinin belirlenmesine yönelik çeşitli alt disiplinlerde irdelenen ve çeşitli sektörlerdeki örneklemeler üzerinde yapılan çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen, eğitim örgütlerinde ve okullarda kadınların yönetici kademelerine yükselmeleri sürecinde karşılaştıkları sorunları incelemeye ilişkin yürütülen araştırma ve tez çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, bu konuda yapılan tez çalışmalarının yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığı, yapılan diğer çalışmalar değerlendirildiğinde ise, genellikle nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda sorunun derinlemesine irdelenmesine olanak sağlayacak kadar detaylandırılmadığı ve çeşitli alt disiplinlerin konuya ilişkin sunduğu yaklaşımların, mevcut sorunun analizi kapsamında bütüncül bir biçimde ele alınamadığı görülmektedir.

Oysa Durkheim (1994, s. 75-76) araştırmanın objesi olarak tümünde ortaklaşa yer alan ve araştırmanın henüz başlangıç bölümünde iken birtakım dışsal karakterlerle önceden tanımlanmış olan ve tanıma uygun düşen bütün fenomenlerin aynı araştırmanın içinde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde Mills (2007, s.234) de sosyal hayatın belirli alanlarından hangisi üzerinde çalışılıyor olunursa olursun, sadece belirli bir sosyal bilim dalı üzerinden değil, yaşanan dönemin sorunlarından herhangi birini betimleyebilmek ve çözümleyebilmek için sosyal bilimlerdeki bilimlerden birkaçının materyalleri, düşünceleri ve yöntemleri konusunda seçilmeme yapmak gerektiğini belirtmektedir. Mills’in burada dikkat çektiği bir diğer önemli nokta ise, incelediği sorunları açığa kavuşturmak için kullandığı perspektifler konusunda yeterince bilgili olabilmesi için mutlaka “sahasında uzman olması” gerekmediğidir. Mills’e göre,

uzmanlaşma akademik sınırlar içindeki alanlara göre değil, konu edilen alanın sorunlarına göre belirlenmelidir. Eren (2010, s. 8) ise, yaşam içerisinde yer alan bir sorunu çözmek için birden çok bilimsel ilkedен hareketle oluşturulan bir bakış açısının gerekli olduğunu, buna karşın bir sorunu çözmek için bir araya gelen bilimsel ilkelerden bir veya birkaçının eksik olması durumunda ise, sorunun çözümünün güçleşebileceği gibi, olanaksız hale de gelebileceğini belirtmektedir. “Yaşam ile bilimin birbirine yakınsak yaklaşımı” olarak nitelenebilecek olan bu yöntemde, bilimin çeşitli dallarından gelen ilkeler ince kenarlı bir merceğin fonksiyonu gibi bir yaşam sorununu çözmek için bir araya gelmektedir.

Schein (1986) ise, kariyer alanındaki yapılan çalışmalarda ortaya çıkan “1.Parçalanma, 2. Kültürel önyargı, 3. Bütünleştirici yapı ve kuram eksikliği ve 4. Araçlar konusundaki ısrar” olmak üzere dört önemli sorunun varlığına dikkat çekmiştir. Disiplinler arası bir çalışma alanı olan kariyere her disiplinin kendi açısından bakarak diğer disiplinleri göz ardı etmesi, kariyer alanının parçalanmış bir alan olmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte, kariyer alanında Amerikan toplumu ağırlıklı çalışmaların yapılması nedeniyle Amerikan kültürüne özgü bulguların genellenmesi dikkat çekilen bir diğer sorun iken, daha çok kariyer planlama ve geliştirme ile ilgili araçların neler olduğu ile ilgilenip bu araçların nasıl kullanılacağına ihmal edilmesi de önemli görülen bir diğer sorundur (Erdoğan, 2003, s. 26-27).

Durkheim ve Schein’in dikkat çektiği noktalar doğrultusunda araştırmanın başlangıç aşamasında yapılan ve ilgili sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimi ve kamu yönetimi literatürü ve araştırma sonuçlarını kapsayan detaylı inceleme çalışmaları sonucunda, “kariyer” ve “kadın ve kariyer” çalışmalarında ele alınan sorunların, kariyer yapmaya istekliliğin önemi (Barutçugil, 2002; Taymaz, 2007; İnandı ve Tunç, 2012; Eryiğit, 2000) buna karşın kadınların kariyer yapma konusundaki isteksizlikleri (Arıkan, 1999; Altınışık, 1995; Palmer ve Hyman, 1993), cinsiyete yönelik stereotipler ve mesleki cinsiyet ayrımı (Schein, 2001; Oakley, 2000; Arıkan, 1999; Akkök, Gökçe, İşsever, 1993; Ögüt, 2006; Mitchell ve Weber, 2002; Mullins, 2006), toplumsal cinsiyet ve kariyer engelleri (Kocacık ve Gökçaya, 2005; Acker, 2009; Türkkahraman ve Şahin, 2010; Dedeoğlu, 2000; Önder, 2013; Dökmen, 2004), örgütsel-kurumsal kariyer engelleri (Oakley, 2000; Altınışık, 1995; Çalışkan ve Kuşak, 2004; Mullins, 2006; Maddock, 1997; Niles ve Harris-Bowlsbey, 2002; Özdevecioğlu, Bulut, Tekçe, Çirli,

Gemici, Tozal ve Doğan, 2003) üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte kişilere dair kalıp yargılar ve önyargılardan kaynaklanan varsayımların kişiye ilişkin alınan kararları ve bu kararlara ait önemli sonuçları etkilemesinden dolayı (Bodenhausen ve Richeson, 2010, s.351) kadın yöneticilere ilişkin olumsuz tutum ve önyargıların belirlenmesinin de, kadınların yönetici olmaları önündeki kariyer engellerini bertaraf etmede önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir.

Bu nedenle yapılan bu çalışmada da kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları kariyer engellerinin “Yönetici olmaya ilişkin isteklilik ve uyumu belirleyen bireysel kariyer engelleri”, “Toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelleri”, “Kurumsal kariyer engelleri”, “Yönetici başarısında cinsiyet özellikleri algısından kaynaklanan kariyer engelleri” ve “Kadın yöneticiye ilişkin olumsuz tutum ve önyargılardan kaynaklanan kariyer engelleri” olmak üzere beş ayrı başlık altında irdelenebileceği ve araştırma kapsamında ele alınan bu başlıklara ilişkin ortaya koyulacak olan çözüm önerilerinin ise mevcut sorunu çözümlene sürecinde yararlı olabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte yapılan bu çalışmada kariyer araştırmalarında Schein (1986)’in dikkat çektiği “araçlar konusundaki ısrar” sorununu ortadan kaldırmaya yönelik olarak, yukarıda belirlenen başlıklar altında toplanan detaylı birer ölçek geliştirme çalışması da ortaya koyulmuştur.

Disiplinler arası araştırmaların niteliği incelendiğinde, özünün temel araştırmadan farklı olarak, bilimsel, toplumsal, ekonomik, sağlık veya teknolojik ihtiyaçlar kapsamında oluşturulan bir problem-çözüm yaklaşımına sahip olduğu ve güncel sorunları bütünleştirici bir biçimde ele almaya önem verdiği görülmektedir (Gür, 2003, s. 195-196). Kadınların okul yöneticiliği pozisyonunda neden erkeklere oranla daha düşük düzeyde yer aldığını, çok yönlü ve disiplinler arası bir bakış açısı ile ele alan bu araştırmanın da, kariyer konusunda yapılan çalışmalardaki disiplinler arası olma boşluğunu doldurmak hususunda önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Toplumsal cinsiyet kavramı incelendiğinde, kadınsılığın normatif tanımlarının ilişki yönünün de vurgulandığı görülmektedir. Yapılan kadın araştırmalarının sadece kadınlara odaklanmasından endişe duyan toplumsal cinsiyet araştırmacıları, kadınlar ve erkeklerin birbirlerine göre tanımlandığı analitik bir toplumsal cinsiyet terimi kullanmaktadırlar. Buna göre toplumsal cinsiyet, ancak kadınlar ve erkeklerin birbirlerine göre tanımlanabilir ve herhangi bir cinsiyetin tamamıyla diğer cinsiyetten

ayrı tanımlanabilmesi ve kavranabilmesi mümkün değildir (Scott, 2007, s. 3). Bu nedenle araştırmada kadınların karşılaştıkları kariyer engelleri, sadece kadınlardan elde edilen bulgularla ele alınmamış, hem kadın hem de erkek öğretmenlerden elde edilen veriler karşılaştırılarak, gerek kadın gerekse erkek bakış açısından mevcut durum desenlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca hem kadın okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenler hem de erkek yöneticilerin okullarında görev yapmakta olan öğretmenler araştırma kapsamına alınarak, kadın yöneticilere ilişkin çalışan tutumları ve bu tutumlara yol açan yönetici davranışları karşılaştırmalı bir analiz ile ortaya koyulmuştur. Belirlenen kariyer engellerinin aşılmasına yönelik çözüm önerilerini ortaya koymak için ise, hâlihazırda okul yöneticiliği yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin yukarıda yer alan kariyer engelleri ile karşılaşmış ve karşılaşmadığı, karşılaştıkları ise bu kariyer engellerini yenmede hangi yolları izledikleri tecrübeleri doğrultusunda irdelenerek mevcut soruna ışık tutacak bir dizi öneri getirilmeye çalışılmıştır.

Bu amaçla araştırmada cevap aranan sorular, aşağıda yer alan 1.2 Araştırmanın Amacı başlığı altında sıralanmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, kadınların okul yöneticiliği pozisyonunda neden erkeklerle oranla daha düşük düzeyde yer aldığını, kadın ve erkek yöneticilerin okullarında görev yapmakta olan kadın ve erkek öğretmen görüşlerine göre ve halen ilköğretim okullarında okul yöneticiliği yapmakta olan kadın yöneticilerin görüşleri doğrultusunda çok yönlü olarak ele almak ve kadınların okul yöneticisi olmalarının önünde yer aldığı tespit edilen bu kariyer engellerine yönelik çözüm önerilerini kadın okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır.

Yukarıda bahsedilen düşüncelerden hareketle yapılan bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

### **1. İlköğretim okullarında görev yapmakta olan;**

**1.1. Öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen bireysel kariyer engelleri nedir ve bu kariyer engelleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?**

**1.2.** Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen bireysel kariyer engeli düzeyleri demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

**2.** İlköğretim okullarında görev yapmakta olan;

**2.1.** Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri algıları nedir ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

**2.2.** Kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeyleri demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

**3.** İlköğretim okullarında görev yapmakta olan;

**3.1.** Öğretmenlerin kadınların yönetici olmalarına ilişkin algıladıkları kurumsal kariyer engelleri nedir ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

**3.2.** Kadın öğretmenlerin algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeyleri demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

**4.** İlköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet rolleri algısına dayalı kariyer engelleri ve algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeyleri nedir ve aralarında anlamlı ilişkiler var mıdır?

**5.** İlköğretim okullarında görev yapmakta olan;

**5.1.** Öğretmen görüşlerine göre ideal okul yöneticisine atfedilen cinsiyet özellikleri nelerdir ve öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

**5.1.** Öğretmen görüşlerine göre ideal okul yöneticisine atfedilen cinsiyet özellikleri birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?



**5.2.** Kadın öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı ve erkeksi cinsiyet özellikleri ile okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet rolleri algısına dayalı kariyer engelleri ve algıladıkları kurumsal kariyer engelleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

**6.** İlköğretim okullarında görev yapmakta olan;

**6.1.** Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmeleri nedir ve bu değerlendirme birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

**6.2.** Öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin değerlendirmeleri, demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

**6.3.** Kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin değerlendirmeleri ile okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet rolleri algısına dayalı kariyer engelleri ve algıladıkları kurumsal kariyer engelleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**7.** Halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde karşılaştıkları ve okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri nelerdir? Bu kariyer engellerine ilişkin çözüm yolları nelerdir?"

**8.** Halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde karşılaştıkları toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelleri nelerdir? Bu kariyer engellerine ilişkin çözüm yolları nelerdir?

**9.** Halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin algıladıkları kurumsal kariyer engelleri nelerdir? Bu kariyer engellerine ilişkin çözüm yolları nelerdir?

**10.** Halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin yönetime atfedilen cinsiyete dayalı olarak karşılaştıkları kariyer engelleri nelerdir? Bu kariyer engellerine ilişkin çözüm yolları nelerdir?

**11.** Halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde kadın okul yöneticisine ilişkin algıladıkları önyargılara bağlı kariyer engelleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

İlgili literatür incelendiğinde, kadınların yönetim kademelerinde düşük oranlara sahip olmasının, kadınların cinsiyetlerine bağlı olarak karşılaştıkları oldukça farklı temelerde şekillenen, birden fazla kariyer engelinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle kadınların yönetim kademelerinde yer alma oranlarındaki düşüklüğün hangi kariyer engellerinden kaynaklandığının disiplinler arası bir yaklaşım ile detaylı bir analiz sonucunda belirlenmesi, kadınların karşılarına çıkan kariyer engellerinin giderilmesi ve böylelikle cinsiyet ayrımcılığının önüne geçilmesine ilişkin toplum nezdinde uygun politikalar geliştirilmesinin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda yapılan ve eğitim örgütlerinde kadınların karşılaştıkları kariyer engellerini çok yönlü ve farklı disiplinler çerçevesinde detaylı bir biçimde ortaya koymakta olan bu çalışmanın, eğitim alanına yansıyan toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesi sürecinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülen kadın okul yöneticisi sayısının artırılması hususunda mevcut duruma ışık tutarak, ileriki süreçte geliştirilecek cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik politika çalışmalarına kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Konuya ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen ve pilotlama ve uygulama çalışmaları Türkiye’de yapılan ölçme araçlarının ise, kariyer literatüründe sorun teşkil ettiği düşünülen Amerikan kültürüne dayalı genellemeler yapılması durumunu ortadan kaldırmaya yardımcı olduğu ve Türkiye örneğinde kadınların kariyer hayatına ilişkin sosyal ve kültürel yapı çerçevesinde tartışılan doyurucu sonuçlar ortaya koyduğu düşünülmektedir. Buna göre, yapılan bu çalışmanın, dünyanın pek çok çeşitli ülkesinde gerek eğitim gerekse diğer sektörler açısından oldukça önemli görülen kadınların yöneticilik pozisyonlarında yer alması önündeki kariyer engellerinin, Türkiye örneğinde ve Türk kültürü çerçevesinde ortaya koyması açısından, uluslar arası alanda Türkiye’deki mevcut duruma ilişkin önemli bir başvuru kaynağı olduğu söylenebilir.

Araştırmada, cinsiyete bağlı kariyer engelleri konusundaki çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan ve cinsiyet karşılaştırmaları yapılmadan sadece kadın veya sadece erkek

görüşleri ile ortaya koyulan kariyer engellerini, cinsiyet değişkeni bağlamında da irdeleyerek konuya ilişkin daha analitik bir yaklaşım ortaya koyulması sağlanmıştır. Böylelikle araştırma sonuçlarında cinsiyete bağlı yanlılık ve subjektivitenin bertaraf edildiği de söylenebilir. Bu açıdan yapılan bu araştırmanın cinsiyet araştırmaları literatüründe önem kazandığı düşünülmektedir.

Kadınların yöneticilik pozisyonuna yükselmelerinde karşılaştıkları kariyer engelleri ve kadın yöneticilere yönelik örgüt içinde karşılaşılan çalışan tutumlarına ilişkin çalışmalar da göz önünde bulundurulduğunda, kadınların yönetim kademesinde yer almasında hem kariyer engeli faktörlerinin hem de kadın yöneticilere yönelik çalışan tutumlarının irdelenmesi gerektiği de görülmektedir. Bir başka deyişle, örgüt dışı kariyer engellerini aşarak yöneticilik pozisyonuna yükselen kadınların, yöneticilik pozisyonunda diğer çalışanlarca ne kadar benimsendiği, kadın yöneticilerin algıladıkları kendilerine karşı çalışan tutumları ve bunların olumlu veya olumsuz olması ile çalışanların kadın yöneticiye ilişkin kalıp yargıları ve beklentileri de kadın yöneticilerin kariyer gelişimi sürecinde önem kazanmaktadır denilebilir. Bu açıdan kadınların yönetim kademesine yükselmesi sürecinde karşılaştıkları kariyer engellerinin yanı sıra, kadın yönetici ile çalışan işgörenlerin kadın yöneticilere ilişkin tutumlarını da irdeleyen bu çalışma ile, konuya daha geniş bir bakış açısının kazandırıldığı düşünülmektedir.

Türkiye’de kadınların işgücüne katılımları değerlendirildiğinde, hem güçlü ekonomik faktörleri hem de kültürel faktörleri içeren çok boyutlu bir yapıda olduğu görülmektedir. Kadınların işgücüne katılımları, standart nicel araştırmalar ile ölçülemeyen ve temsil edilmesi mümkün olmayan bir dizi sosyal ve ekonomik unsuru da içermektedir. Bununla birlikte Türkiye’deki hanehalklarının ekonomik ve sosyal çerçevesinde ve hanehalkları içindeki ve dışındaki toplumsal cinsiyete dayalı ilişkilerin de ortaya çıkarttığı geleneksel roller, aile içi roller ve ilişkiler ile işgücü piyasasında önemli bir belirleyici faktör haline gelmektedir. Bu nedenle tipik olarak kullanılan araştırma yöntemleri yerine, araştırılan konuya ilişkin daha derinlemesine bir bakış açısı koyan nitel çalışmaların yürütülmesi de önemli görülmektedir (Dünya Bankası, 2009, s. 2). Bu bağlamda, karma modelde desenlenen bu araştırmanın da öğretmenlerden toplanan nicel veriler ile konuya ilişkin genellemelere ulaşmayı sağlamasının yanı sıra, hali hazırda okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan kadın yöneticilerle yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan ve araştırmanın nitel kısmında yer verilen detaylı

örneklemeler yoluyla konuyu derinlemesine incelemeye olanak sağladığı düşünülmektedir. Araştırmanın ayrıca ileride yapılacak olan gerek nicel gerekse nitel yöntemde desenlenecek olan çalışmalara kaynaklık etmede zengin bir başvuru kaynağı olduğu söylenebilir.

#### 1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın ilk kısmında yer alan kadın öğretmenlerin karşılaştıkları kariyer engellerine ilişkin, kadın ve erkek öğretmenlerin; kadın okul yöneticilerinin ise yöneticilik pozisyonuna yükselmeleri sürecinde karşılaştıkları kariyer engelleri ve birlikte çalıştığı öğretmenlerin kendilerine karşı tutumlarına ilişkin belli bir algıları ve farkındalıkları bulunduğu varsayılmaktadır.

#### 1.5. Tanımlar

***Kadın Yönetici:*** Bu araştırmanın çeşitli bölümlerinde kadın yönetici kavramı, kadın şirket/kurum yöneticileri, kadın okul müdürleri, kadın okul müdür yardımcıları/başyardımcıları olmak üzere farklı kurum ve kuruluşlardaki yönetici kadınları tanımlamak için kullanılmış olup, ilgili bölümde hangi kurum ve kuruluşlardaki kadın yönetici pozisyonun kullanıldığı belirtilmiştir.

***Kariyer:*** Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık (Türk Dil Kurumu [TDK], 2013b). Bireyin iş yaşamındaki açık uçlu tarihsel geçmişi (Brown, van Leeuwen ve Mitch, s. 6).

***Kariyer engeli:*** Bireyin kariyer hedeflerine ulaşmasını engelleyen bariyerler (Swanson vd., 1996'dan akt, Akoğlan-Kozak ve Dalkıranoglu, 2003, s. 43).

***Cinsiyet:*** Bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişiyi ayırt ettiren yaradılış özelliği, eşey, cinslik, seks (TDK, 2013a).

***Toplumsal cinsiyet:*** Herhangi bir zamanda, herhangi bir toplumsal konumda bir kadın ya da bir erkeğe biyolojik cinsiyeti nedeniyle atfedilen toplumsal, kültürel ya da ekonomik davranış biçimleri, beklentiler, sorumluluklar ve roller bütünü (Akın, 2005, s. 15).

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmada yer alan temel kavramlar ilgili literatür çerçevesinde ele alınmış ve konuya ilişkin çeşitli araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 2.1. Çalışma Yaşamında Kadının Yerine Genel Bakış

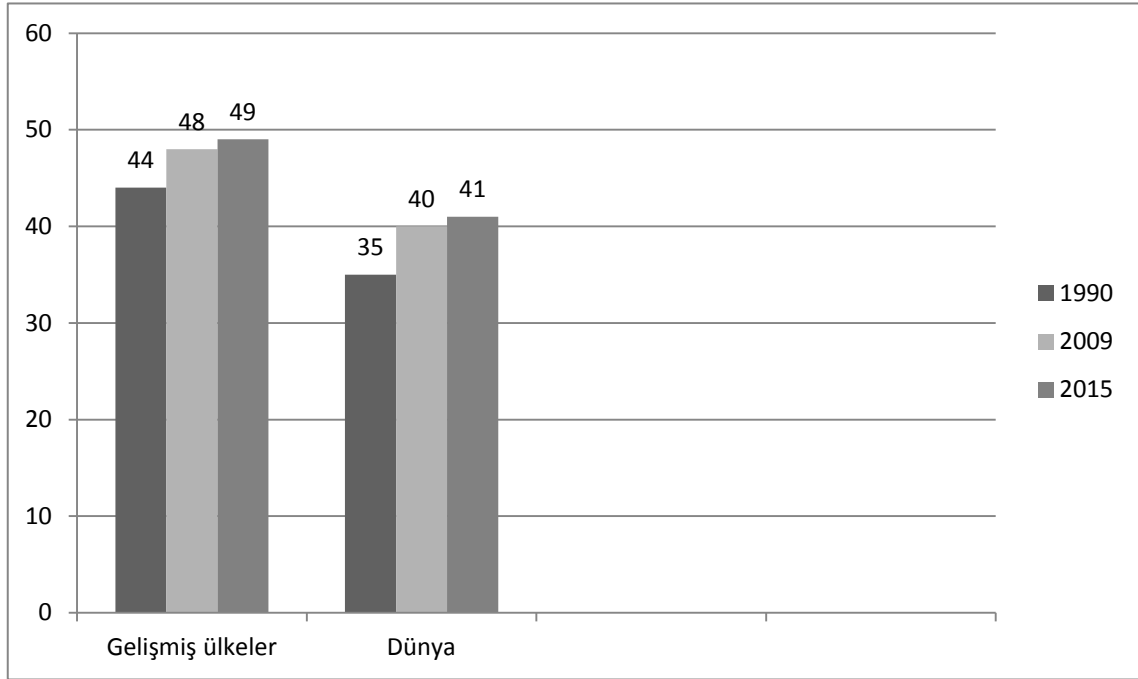
Kadın okul yöneticilerinin okul yönetiminde niçin düşük oranlarda yer aldığını, kadınların karşılaştıkları kariyer engelleri açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle dünyada ve Türkiye’de kadının çalışma yaşamındaki ve eğitim örgütlerindeki genel yerinin belirlenmesi, konunun daha sağlıklı analiz edilebilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda aşağıda genel olarak dünyada ve daha detaylı biçimde ise Türkiye’de kadınların istihdamı ve çeşitli yönetim kademelerinde yönetime katılım oranlarına ilişkin mevcut durum ele alınmıştır.

##### 2.1.1. Dünya’da ve Türkiye’de Kadının Çalışma Yaşamındaki Yeri

Tarihin son on-yirmi yıllık süreci hariç, tarih boyunca tüm kültür ve uygarlıklarda beceri ve statü sağlayan bütün çalışmalarda kadınların ve erkeklerin yaptığı işlerin farklı ve ayrı olduğu görülür. Beceri gerektiren ya da bireye sosyal statü sağlayan, veya asgari geçim düzeyinin üzerinde gelir getiren işlerin, her zaman cinsiyet ayrımına hedef olduğu; söz gelimi kadın ev işlerini yaparken, erkeğin evin dışındaki ustalık gerektiren işe sahip olduğu söylenebilir (Drucker, 2009, s. 243-244). Drucker’ın da vurgu yaptığı üzere, kadınların ev dışında çalışma oranları, aslında son yıllarda hiç olmadığı kadar artış göstermiştir. Dünya Çalışma Örgütü verilerine göre, 1950’li yıllar ile 1990’lı yılların sonuna kadar geçen sürede, 20-59 yaş aralığındaki kadınların ekonomik faaliyetlere katılım oranlarının üçte bir oranından, yaklaşık, %50’ye kadar yükseldiğini; son tahminler ise kadınların işgücüne katılım oranlarının %14 (Kuzey

Afrika) ile %76 (Doğu ve Orta Avrupa) aralığında değiştiğini göstermektedir (Razavi, 2003'ten akt. UNESCO, 2003).

Aşağıda yer alan Grafik 1'de 2011 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan raporda yer alan, 1990-2009 yılları arasında tarım dışı sektörlerde istihdam edilen ve 2015 projeksiyonunda gerçekleşmesi öngörülen kadın işgücünün istihdam oranları verilmiştir.

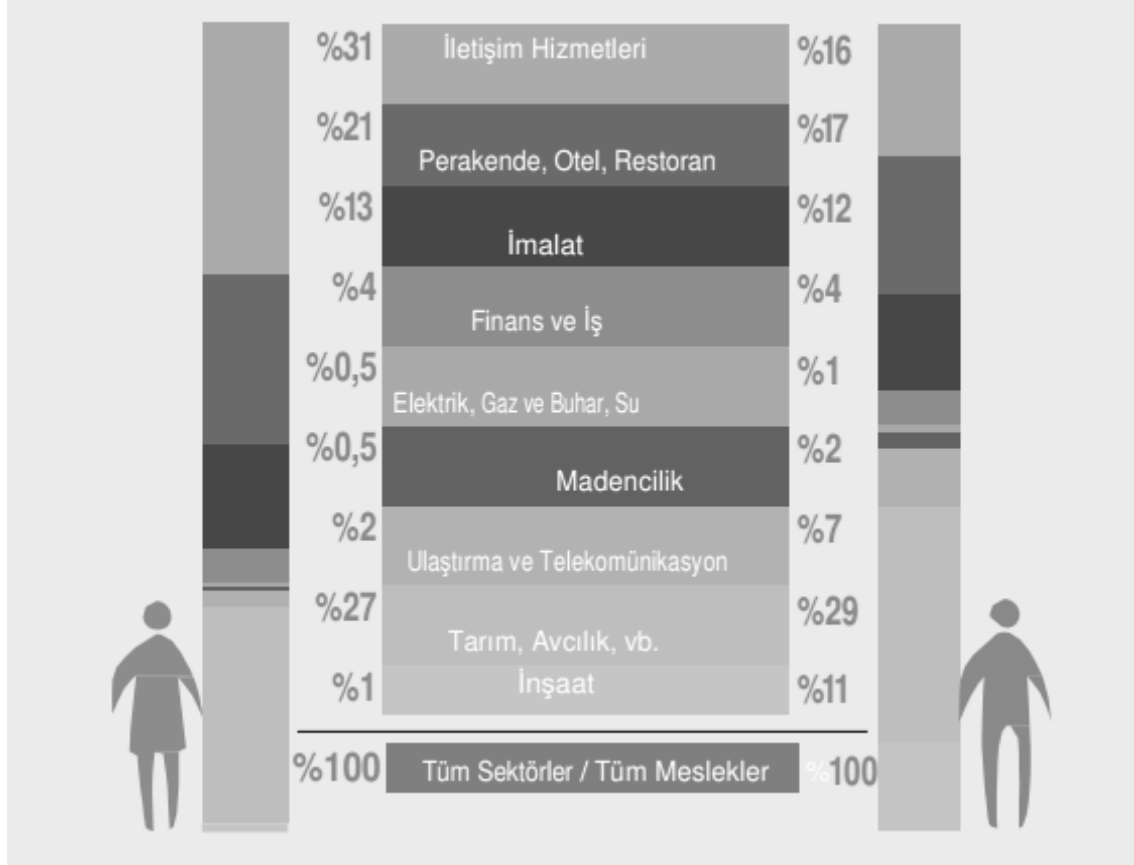


*Grafik 1.* Tarım dışı sektörlerde 1990 ve 2009 yılında gerçekleşen ve 2015 yılı projeksiyonunda istihdam edileceği öngörülen kadın işgücü (%)

Kaynak: UN (2011). *The millenium development goals report 2011*. New York.

Grafik 1 incelendiğinde, 1990 yılında gelişmiş ülkelerde istihdam edilen kadınların toplam işgücünün %44'ünü oluşturduğu, dünya genelinde ise bu oranın %35 seviyesinde olduğu görülmektedir. 2009 yılına kadar ki yaklaşık 20 yıllık süreç içerisinde gelişmiş ülkelerde kadın istihdam oranı %48'e çıkarken, dünya genelinde bu oranın %40'ta kaldığı dikkat çekmektedir. Aynı raporda, 2015 yılında gerçekleşmesi beklenen kadın işgücü istihdam oranları ise, gelişmiş ülkeler için %49, dünya geneli için ise %41 olarak öngörülmüştür.

Kadınların istihdam edildikleri işlerin niteliği incelenecek olursa, Uluslararası Çalışma Örgütü (2010) verilerine göre, kadın ve erkeklerin istihdam edildikleri sektörlere göre dağılımı aşağıdaki Şekil 1’de yer almaktadır.



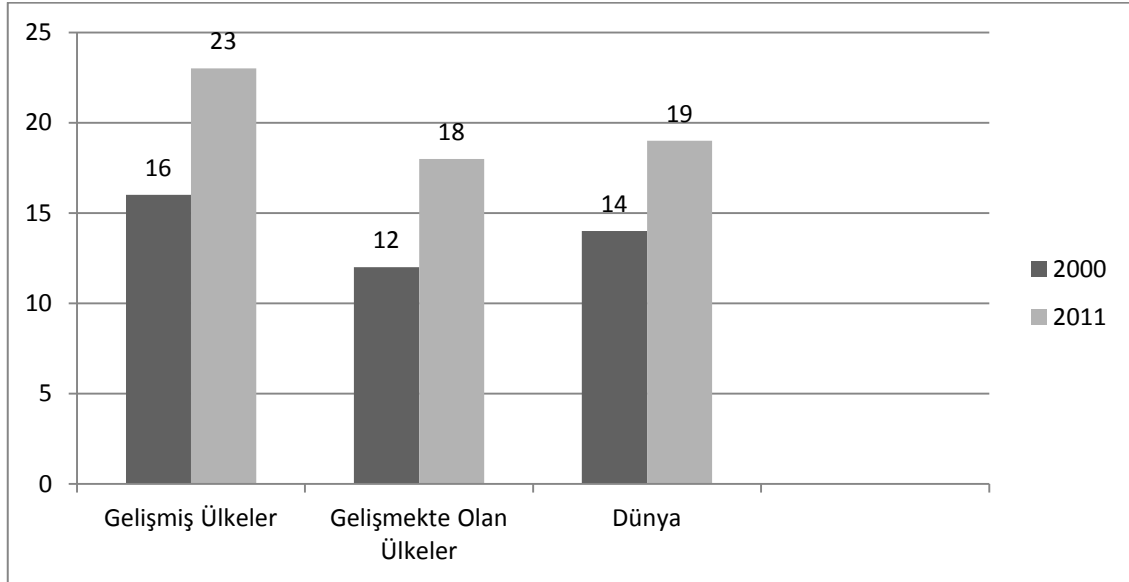
Şekil 1. Dünya genelinde kadın ve erkeklerin istihdam edildikleri sektörlere göre dağılımı

Kaynak: Dünya Bankası (2012). *Dünya kalkınma raporu 2012: Toplumsal cinsiyet eşitliği ve kalkınma*. Washington, DC.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, kadınların tarım dışı sektörler (%27) göz ardı edildiğinde, en yüksek oranda istihdam edildiği sektör iletişim hizmetleri (%31) iken, bunu hizmet sektöründe yer alan perakende, otel ve restoranlardaki (%21), imalat (%13) ve finans ve iş (%4) sektörlerindeki istihdamları izlemektedir. Ulaştırma (%2), inşaat (%1), elektrik, gaz, buhar ve su (%0.5) ve madencilik (%0.5) sektörlerindeki istihdam oranlarının da oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, meslekler bazında cinsiyet temelinde bir ayrışmanın olduğundan ve dünya genelinde iletişim ve hizmet sektörünün kadın mesleği olma eğiliminde bulunduğu bahsedilebilir.

Dünya Bankası (2012, s. 18) tarafından yayınlanan Dünya Kalkınma Raporu'nda, dünyanın çeşitli ülkelerinde erkeğin 1\$'lık kazancına karşılık kadınların kazançları karşılaştırılmış olup, bu kazanç maaşlı kadın işçiler açısından İzlanda'da 69¢, Almanya'da 62¢, Meksika'da 80¢, Gürcistan'da 60¢, Mısır'da 82¢ ve Hindistan'da 64¢ olarak bulunmuştur. Aynı durum kadın çiftçiler açısından Benin'de 80¢, Nijerya'da 60¢ ve Malavi'de 90¢ olarak hesaplanırken, kadın girişimcilerin kazançları ise Etiyopya'da 34¢, Sri Lanka'da 50¢ ve Bangladeş'te 12¢ olarak değişmektedir. Zira, genel olarak dünya nüfusunun yarısını oluştursa da, kadınların dünyadaki gelirin 1/10'una, çalışma süresinin 2/3'üne ve mülklerin 1/100'üne sahip oldukları bilinmektedir (Özkara ve Can, 2012, s. 342). Buna göre dünyanın çeşitli ülkelerinde kadınların çalıştıkları çeşitli sektörlerdeki gelirlerinin, erkeklerin gelirlerine oranla daha düşük seviyede kaldığı söylenebilir.

Kadınların işgücüne katılımını ortaya koyan bir diğer önemli veri, kadınların temsil edilme oranları olarak görülmektedir. Aşağıda yer alan Grafik 2'de 2000 ve 2011 yıllarında kadınların dünya genelindeki parlamentolarda temsil edilme oranları verilmiştir.



**Grafik 2.** 2000 ve 2011 yıllarında kadınların parlamentolarda temsil oranları (%)

Kaynak: UN (2011). *The millenium development goals report 2011*. United Nations. New York.

Grafik 2 incelendiğinde, kadınların dünya genelindeki parlamentolarda temsil oranlarının 2000 yılında %14 iken, bu oranın 2011 yılında %19'a yükseldiği görülmektedir. Oranlar ülkelerin gelişmişlik düzeyleri bazında incelendiğinde, gelişmiş



ülkelerin parlamentolarında kadınlara daha yüksek oranda yer verildiği ve 2000-2011 yılları arasındaki yaklaşık 10 yıllık sürede kadınların temsil edilme oranlarının, gelişmiş ülkelerde %7, gelişmekte olan ülkelerde ise %6 düzeyinde bir artış gösterdiği söylenebilir.

Aşağıda yer alan Tablo 1’de Türkiye’de 1950-2011 yılları arasında kadın ve erkek milletvekili sayıları ve kadın milletvekillerinin oranları verilmiştir.

Tablo 1

*Türkiye’de 1950-2011 Yılları Arasında Kadın ve Erkek Milletvekili Sayıları ve Kadın Milletvekili Oranları*

Yıl	Toplam	Erkek	Kadın	Kadın Milletvekili Oranı (%)
1950	487	484	3	0.62
1954	541	537	4	0.74
1957	610	602	8	1.31
1961	450	447	3	0.67
1965	450	442	8	1.78
1969	450	445	5	1.11
1973	450	444	6	1.33
1977	450	446	4	0.89
1983	399	387	12	3.01
1987	450	444	6	1.33
1991	450	442	8	1.78
1995	550	537	13	2.36
1999	550	527	23	4.18
2002	550	526	24	4.36
2007	550	500	50	9.09
2011	550	471	79	14.36

Not: Kadın milletvekili oranları Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2011) verilerine göre araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

Kaynak: TÜİK (2011). *Seçim yılına göre milletvekili sayısı*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye’de 1950 yılında %0.62 oranıyla mecliste kendisine yer bulmuş olan kadın vekil sayısının, uzun yıllar boyunca oldukça düşük seviyede kaldığı söylenebilir. Kadınların meclisteki temsil oranlarının ilk kez %5’in üzerine 2007 yılında çıktığı, 2011 yılında ise bu oranın %14.36’ya yükseldiği görülmektedir.

TÜİK (2012) nüfus verilerine göre, 1950 yılında, Türkiye’de erkek nüfusu 10 milyon 527 bin, kadın nüfusu ise 10 milyon 420 bindir. 2012 yılı genel nüfusu incelendiğinde ise, erkek nüfusun 37 milyon 956 bin, kadın nüfusun ise 37 milyon 671

bin olduğu bilinmektedir. 1950-2012 yılları arasında kimi nüfus sayımı dönemlerinde %1 veya %2 civarında değişiklik gösterse de, genel olarak Türkiye nüfusunun cinsiyete göre dağılımının yarı yarıya ve dengeli olduğu söylenebilir. Buna göre, her ne kadar 1950 yılındaki %0.62'lik bir orandan, %14.36 oranına ulaşılmış olsa da, 2000'li yıllardan itibaren mecliste daha fazla sandalyeye sahip olan kadınların bu oranının, halen genel nüfus içindeki kadınların oranına göre oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Milletvekili sayısının yanı sıra, mahalli idarelerde kadın yönetici oranlarının incelenmesi de, kadınların yönetime katılımının değerlendirilmesi açısından önemlidir. 2009 yılı mahalli idareler seçim sonuçları ve kadın yönetici oranları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

*2009 Yılı Mahalli İdareler Seçim Sonuçları ve Kadın Yönetici Oranları*

	Erkek	Kadın	Toplam	Kadın Oranı (%)
Belediye Başkanı	2922	26	2948	0.88
Belediye Meclis Üyesi	30450	1340	31790	4.22
İl Genel Meclis Üyesi	3269	110	3379	3.26
Köy Muhtarı	34210	65	34275	0.19
Köy İhtiyar Meclis Üyesi	137848	329	138177	0.24
Mahalle Muhtarı	18178	429	18607	2.31
Mahalle İhtiyar Heyeti Üyesi	71174	1409	72583	1.94
Toplam	298051	3708	301759	1.23

Not: Kadın yönetici oranları Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü [MİGM] (2009) verilerine göre araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Kaynak: MİGM (2009). *Cinsiyetlerine göre seçilmiş sayıları*. T. C. İçişleri Bakanlığı Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü.

Tablo 2 incelendiğinde, kadınların mahalli idare yönetimlerine en düşük katılımlarının %0.19 oranı ile köy muhtarlığı, en yüksek katılımının ise %4.22 ile belediye meclis üyeliği pozisyonunda olduğu görülmektedir. Mahalli idarelerdeki toplam kadın yönetici oranı incelendiğinde de bu oranın %1.23 seviyesinde kaldığı görülmektedir. Bir önceki tabloda incelenen milletvekili oranları ile kıyaslandığında, ülke genelinde kadınların meclisteki oranları 1950 yılına görece son 60 yıllık süreçte %0.62'den %14.36'ya kadar artış göstermiş olsa dahi, durumun mahalli idareler bazında hala çok düşük düzeyde seyrettiği görülmektedir.

Dünya Bankası (2012, s. 33) raporunda, aslında siyasetin erkekler için olduğunu dikte eden normların; kadınların erkeklerle kıyaslandığında daha kötü liderler olduğu

yönündeki ve kadınların siyaset dünyasındaki düşük katılımıyla da kısmen beslenen inançların; aile üyelerinin bakımı ve ev işleri konusunda yaygın olarak kadına daha fazla sorumluluk yükleyen ve böylelikle kadınların resmi siyasi kurumlara katılmak için kullanabileceği zamanı sınırlayan normların ve siyaset içinde yer alan ve kadına karşı olumsuz yönde işleyen cinsiyet temelli ağların varlığına dikkat çekilmektedir.

Türkiye’de kadın işgücünün yıllara göre değişimi incelendiğinde, tarım sektöründe 1990 yılında %77 olan kadın işgücü, 2000’li yılların başında %60’a gerilemiştir. Kentsel yerleşim alanlarında çalışan kadınlar arasında tarım işçiliğinin oranı 1990 yılında %15 iken bu oran 2000’li yıllarda %9’a düşmüştür. Buna karşın kadınların hizmet sektöründeki payı %39’dan %64 oranına çıkmıştır. 1990-2000 yılları arasında kadınların toplam istihdam oranları içindeki payı %31’den %26’ya gerilemekle birlikte, imalat sanayi kentli kadınlar açısından en önemli ikinci istihdam kanalı olarak yerini korumuştur. Hizmet sektöründeki kadın yoğunluğu ise dikkat çekici biçimde artarak, %13’ten %17 oranına yükselmiştir. Kadın çalışanların ticari hizmetlerdeki işgücü oranı 1990 yılında %28 iken, bu oran 2000 yılında %30’dur. Kamusal ve kişisel hizmetlerdeki işgücü içinde ise kadınların oranı, 1990 yılında %19 iken, bu oran 2000 yılında %27’ye yükselmiştir. 1990-2000 yılları arasında imalat sanayindeki kadınların istihdam oranları incelendiğinde, %18-19 düzeyinde aynı kalmıştır. Kadınların beyaz yakalı işlerdeki oranları incelendiğinde, bilimsel ve teknik personel ile profesyonel mesleklerde olanlar arasında kadınların payının 1990-2000 yılları arasında %30’dan %35’e, idari personel içindeki oranının ise %32’den %37’ye yükseldiği görülmektedir (İŞKUR, 2003, s. 23).

2009 yılında Türkiye’de kadınların işgücüne katılım oranları %23.5 olarak hesaplanmıştır. Bu oran Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization for Economic Co-operation and Development) [OECD] ve Avrupa Birliği [AB]-19 ülkelerindeki kadınların 2007 yılında ortaya koyulan istihdam oranları ile karşılaştırıldığında, bu oranın OECD ülkelerinde %62, AB-19 ülkelerinde ise %64 olduğu görülmektedir (Dünya Bankası, 2009, s. ix).

Avrupa İstatistik Ofisi (European Community Statistical Office) [EUROSTAT] ve TÜİK verilerine dayalı olarak, 2010 yılında Türkiye ve 27 AB ülkesindeki kadın istihdam oranlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada, Türkiye’deki (%62.7) ve AB ülkelerindeki (%70.1) erkek istihdam oranları birbirine yakın iken, Türkiye’de

kadınların kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfus içindeki istihdam oranlarının %24 ile, bu oranın %58.2 olduğu AB ülkelerinin yaklaşık yarısı düzeyinde olduğuna dikkat çekilmektedir (TC Maliye Bakanlığı, 2011, s. 8).

Türkiye’de 2013 yılı Aralık ayında kamu personelinin cinsiyetlerine göre dağılımları ise, aşağıda yer alan Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

*2013 Yılı Aralık Ayında Türkiye’de İstihdam Türüne Göre Kamu Personeli Cinsiyet Dağılımları*

İstihdam Şekli	Kadın Sayısı	Kadın Oranı (%)	Erkek Sayısı	Erkek Oranı (%)	Toplam
Memurlar	854.997	39.78	1.294.257	60.22	2.149.254
Hakim ve Savcılık	3.684	25.01	11.049	74.99	14.733
Öğretim Elemanları	47.043	40.99	67.733	59.01	114.776
Sözleşmeli Personel	46.326	31.19	102.187	68.81	148.513
Geçici Personel	4.409	19.36	18.363	80.64	22.772
Sürekli İşçi	11.068	7.04	146.191	92.96	157.259
Sürekli İşçi Kapsam Dışı	395	19.55	1.625	80.49	2.020
Geçici İşçi	3.533	15.51	19.246	84.49	22.779
Toplam	971.455	36.91	1.660.651	63.09	2.632.106

Kaynak: T.C. Devlet Personel Başkanlığı [DPB] (2013a). *İstihdam türüne göre kamu personelinin cinsiyet dağılımı.*

Tablo 3 incelendiğinde, kamu memurlarının %39’unun, hakim ve savcılarının %25’inin ve öğretim elemanlarının ise %40.99’unun kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Oranlar öğretim elemanları açısından dengeli olmaya daha yakın olmakla birlikte, yargı makamlarında kadın oranlarının görece daha düşük düzeyde olması da dikkat çekicidir. Kamuda istihdam edilen işçi kadın sayılarının da memur statülü personele oranla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Kamuda istihdam edilen toplam kadın oranı %36.91 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda kadınların kamuda yönetime katılım oranlarının incelenmesi, yönetime katılımda cinsiyet eşitliğini yorumlamak açısından önemli görülmektedir.

Tablo 4’te 2008-2013 yılı Aralık ayı arasında Türkiye’de cinsiyetlerine göre üst düzey memur sayıları ve oranları yer almaktadır.

Tablo 4

## 2013 Yılı Aralık Ayında Türkiye’de Cinsiyete Göre Üst Düzey\* Memur Sayıları

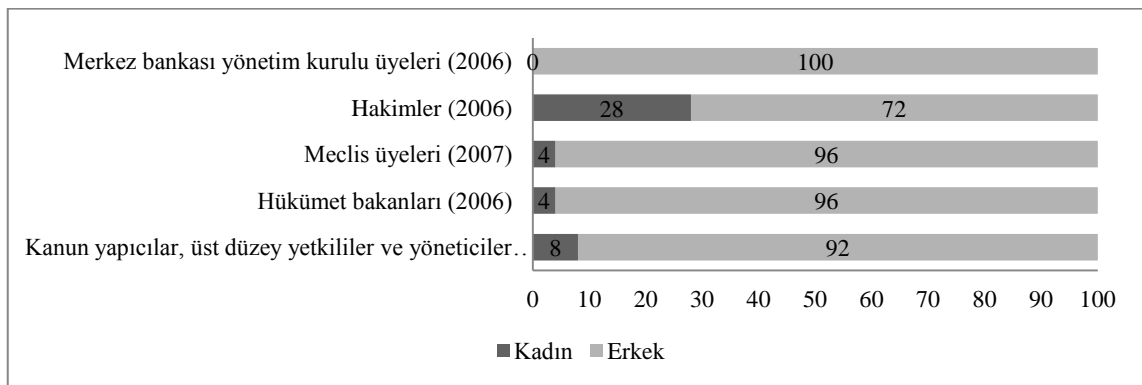
Yıl	Toplam	Kadın Sayısı	Kadın Oranı (%)	Erkek Sayısı	Erkek Oranı (%)
2008	5.512	480	8.71	5.032	91.29
2009	5.555	515	9.27	5.040	90.73
2010	5.146	478	9.29	4.668	90.71
2011	4.797	446	9.30	4.351	90.70
2012	5.857	564	9.63	5.293	90.37
2013	6.376	606	9.50	5.770	90.50

\*Üst düzey yöneticiler: Müsteşar, müsteşar yardımcısı, valiler, başkanlık müşaviri, bağlı kurum başkanı, bağlı kurum başkan yardımcısı, bakanlık bünyesindeki genel müdürler, bağlı kurum genel müdürleri, genel müdür, genel müdür yardımcısı, kurul başkanı, kurul üyeleri, kurum bünyesinde başkan, daire başkanı unvanları, bölge müdürleri, bölge müdür yardımcısı, il müdürleri.

Kaynak: DPB (2013a). *İstihdam türüne göre kamu personelinin cinsiyet dağılımı.*

Tablo 4 incelendiğinde, 2008-2013 yılları arasında üst düzey yönetim kademelerinde yer alan kadın yönetici sayılarının, büyük bir artış göstermediği ve %8-9’luk seviyede sabit seyrettiği görülmektedir. Buna göre, kamuda %39.91 oranında yer bulan kadınların, yönetim kademelerinde temsilinin bu oran ile tutarlılık göstermediği söylenebilir.

Türkiye’deki kadın işgücünün çeşitli üst düzey mesleklere göre dağılımı ise, UNECE (2009) verilerinde yer almaktadır. UNECE (2009) verilerine göre 2007 yılında Türkiye’de nüfusun %49.6’sını kadınlar oluştururken, ülkedeki işgücünün sadece %26’sı kadınlardan oluşmaktadır. Kadın işgücünün bazı üst düzey mesleklere göre dağılımları ise aşağıda yer alan Grafik 3’te verilmiştir.



Grafik 3. Türkiye’de kadın iş gücünün bazı üst düzey mesleklere göre dağılımı

Kaynak: UNECE (2009). *Countries in figures-2009*. UNECE Statistical Division Database.

Kadınların Türkiye’de bazı üst düzey işgücündeki dağılımlarını gösteren Grafik 3 incelendiğinde; kanun yapıcılar, üst düzey yetkililer ve yöneticilerin %8’inin;

hükümet bakanlarının %4'ünün; meclis üyelerinin %4'ünün ve hakimlerin %28'inin kadınlardan oluştuğu, merkez bankası yönetim kurulunda ise kadın çalışan olmadığı görülmektedir. Buna göre, nüfusun yaklaşık yarısını oluşturan kadınların, meslek hayatında üst düzey pozisyonlardaki oranının oldukça düşük olduğu söylenebilir.

2013 yılı Ekim ayı TÜİK (2013) verileri incelendiğinde, 15 yaş üstü çalışan kadınların %56.8'inin ücretli veya yevmiyeli olarak çalıştığı, %1.3'ünün işveren olduğu, %9.9'unun kendi hesabına, %32.0'sinin ise ücretsiz aile işçisi olduğu ortaya konulmuştur. Kadınların katıldıkları ekonomik faaliyetlerin ise, %37.9'unun tarım, %13.9'unun sanayi, %0.8'inin inşaat ve %47.3'ünün ise hizmet sektörü olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifade ile, kadınların en yüksek istihdam alanı hizmet sektörü iken, en az istihdam edildikleri alan inşaat sektörü olmuştur. Buna göre, 2013 yılında da yukarıda yer alan İŞKUR (2003) verilerine benzer biçimde bir mesleki ayrışmanın halen devam ettiği söylenebilir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından incelenmesi gereken önemli bir kriter de cinsiyete göre ekonomik katılım olarak görülmektedir (WEF, 2013). Aşağıda yer alan Tablo 5'te TÜİK (2010) verilerine göre hesaplanan cinsiyet ve eğitim durumuna göre aylık ortalama ücret ve yıllık ortalama brüt kazançlar verilmiştir:

Tablo 5

*2010 Yılında Türkiye'de Cinsiyete ve Eğitim Durumuna Göre Aylık Ortalama Ücret ve Yıllık Ortalama Brüt Kazançlar*

Eğitim Durumu	Erkek		Kadın	
	Aylık*	Yıllık **	Aylık*	Yıllık**
İlkokul ve altı	1.066	13.526	874	11.065
İlköğretim ve ortaokul	1.061	13.505	870	10.949
Lise	1.317	16.907	1.177	15.049
Meslek lisesi	1.649	22.195	1.336	17.109
Yüksekokul ve üstü	2.842	37.878	2.380	31.437
Toplam	1.510	19.683	1.519	19.728

\*Ortalama brüt ücret (TL)

\*\*Ortalama brüt kazanç (TL)

Kaynak: TÜİK (2010). *Cinsiyet ve eğitim durumuna göre aylık ortalama brüt ücret ve yıllık ortalama brüt kazançlar*. Ankara.

Tablo 5 incelendiğinde, gerek kadın gerekse erkekler açısından ilköğretim ve ortaokul kademesinden sonra eğitim durumu yükseldikçe, aylık ve yıllık brüt

kazançların arttığı görülmektedir (İlkokul ve altı ile ilköğretim ve ortaokul mezunları kıyaslandığında ise tersi bir durumun varlığı göze çarpmaktadır). Buna karşın, çalışanların gelirleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde, farklı eğitim durumuna sahip kadınların tümünün aylık ve yıllık brüt kazançlarının, aynı eğitim durumuna sahip olan erkeklerin aylık ve yıllık brüt kazançlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte verilerde tüm eğitim kademelerindeki kadın ve erkek kazançları incelendiğinde bu oranın dengelendiği hatta düşük düzeyde de olsa toplam kazançta kadın lehine bir durumun olduğu görülmektedir. Başak (2009, s. 129) bu durumun, kadın ve erkeklerin aynı beşeri sermaye ile donatılmış ve eş vasıflara sahip olsalar dahi, daha üst tabakada ve daha fazla gelir getirici işlerin erkeklere, daha düşük ücretli mesleklerin ise kadınlara ait meslekler olarak sınıflandırılmasından kaynaklandığını belirtmektedir. TÜİK (2010) verileri toplam kazanç açısından cinsiyet bazında dengeli bir durumu ortaya koymakla birlikte, WEF (2013)'te açıklanan “Küresel Cinsiyet Raporları” Türkiye'nin cinsiyet eşitsizliği açısından dünya ülkeleri arasında son sıralarda yer aldığını göstermektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 6'da Dünya Ekonomik Forumu (2013) tarafından açıklanan ve kadın ve erkek arasındaki cinsiyet eşitsizliğini ekonomik katılım ve fırsat eşitliği, eğitime erişim, sağlık ve hayatta kalma ve siyasi güç olmak üzere dört temel kategori altında inceleyen “Küresel Cinsiyet Eşitsizliği” raporlarına göre, 2006-2013 yılları arasında Türkiye'nin dünya ülkeleri içerisindeki sıralaması verilmiştir.

Tablo 6

*Türkiye’de Cinsiyet Eşitsizliği İndeksi Verileri (2006-2013)*

Yıl/Ülke Sayısı	Tüm Kategoriler Toplamı	Ekonomik Katılım	Eğitime Erişim	Sağlık ve Hayatta Kalma	Politik Güç
2013/136	120	127	104	59	103
2012/135	124	129	108	62	98
2011/135	122	132	106	62	89
2010/134	126	131	109	61	99
2009/134	129	130	110	93	107
2008/130	123	124	108	88	106
2007/128	121	118	110	87	108
2006/115	105	106	92	85	96

Kaynak: WEF (2013). *The Global Gender Gap Report*. World Economic Forum. Geneva.

Tablo 6'da yer aldığı üzere, Türkiye’de kadınların ekonomik katılımlarının 2006-2013 arasındaki tüm yıllarda tüm dünya ülkeleri arasında sondan başa doğru ilk

on sıra içerisinde değiştiği; eğitime erişim ve siyasi güce sahip olma sıralamasının ekonomik katılıma görece daha st sıralarda olmasına rağmen, 2006-2013 yılları arasındaki sıralamasının yine eğitime erişimde 92-110, siyasi güç sıralamasında ise 89-108. sıraları arasında değişim gösterdiği; 2013 yılı sonunda Türkiye'nin cinsiyet eğitsizliğindeki genel sıralamasının ise 136 ülke içerisinde, 120. sırada olduğu görülmektedir. Aynı raporda, 2006-2013 yılları arasında Avrupa ve Orta Asya bölgesinde iş gücüne katılım oranı, profesyonel ve teknik çalışanların oranı, okuma yazma oranı ve ortaöğretim ve yükseköğretime katılım oranlarında en düşük gelişimin Türkiye'de yaşandığına dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'nin 2006-2013 yılları arasında eğitsizliğin giderilmesinde toplamda %3.9'luk bir puan artışı sağladığı görülmektedir (WEF, 2013, s. 26). Buna karşın, Uluslararası Af rgt tarafından yayınlanan Dünyada İnsan Hakları Durumu 2013 yıllık raporunda ise, Türkiye'de cinsiyet kimliğine dayalı ayrımcılığı yasa dışı ilan etme konularında hiçbir ilerleme kaydedilmediğine dikkat çekilmektedir (UA, 2013, s. 47).

### **2.1.2. Dünya'da ve Türkiye'de Kadının Eğitim rgtlerindeki Yeri**

Bilginin cinsiyetten bağımsız olması ve bilgi ve bilgi görevlerine erişimin her iki cinsiyet açısından eğit erişilebilirlik taşması nedeniyle özellikle 19. yy'ın başından itibaren kadınların bilgi gerektiren görevlerde yer almaya başladığı görülmektedir. Bu kapsamdaki ilk görevin ise özellikle Birinci Dünya Savaşı sonrasında ivme kazanmaya başlayan öğretmenlik mesleğinde olduğu dikkat çekmektedir (Drucker, 2009, s.244).

Dünyanın hemen hemen tüm bölgelerinde st eğitim düzeylerine yükseldikçe oranları azalmakla birlikte, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadınlardan oluşur (TÜSİAD, 2000, s. 59). Özellikle erkeğin evin reisi olarak görüldüğü ve evin geçiminden sorumlu tutulduğu ülkelerde, erkeklerin daha yüksek maaşlı ve daha yüksek kariyerli mesleklere yönlendiği, öğretmenlik mesleğinin ise kadınlar için hem ailelerine zaman ayırabilecekleri hem de yarım gün veya tüm gün çalışma seçenekleri sunan uygun bir meslek olarak görüldüğü bilinmektedir (Magno, 2002'den akt, UNESCO, 2003, s. 148). Türkiye'de de öğretmenlik, kadınlar için en eski meslek geleneğine sahip alanlardan biridir ve bilindiği kadarıyla kadınlar tarafından yapılan ilk kamusal meslek özelliği taşımaktadır (TÜSİAD, 2000, s. 59).



Türkiye dışındaki tüm Avrupa ülkelerinde ilköğretimdeki öğretmenlerin çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. Örneklenecek olursa bu oranın Yunanistan'da %65 ve Slovenya'da %98 olduğu görülmektedir. Çek Cumhuriyeti, İtalya, Macaristan, Letonya, Litvanya ve Slovenya'da ise ilköğretim kademesinde görev yapan erkek öğretmen oranı %5 veya daha düşük oranlarda kalmaktadır. Kadın öğretmen oranı ortaokulda da kadın lehine daha yüksek düzeyde olmakla birlikte, erkek öğretmen sayısında ortaöğretim ile birlikte bir artış olduğu gözlenmektedir. Örneğin ortaokulda kadın öğretmenlerin oranı Lihtenştayn'da %52 ve Letonya'da %86'dır. Bununla birlikte, eğitim kademesinde yükseldikçe, kadın öğretmen oranının düştüğü görülmektedir. Özellikle lise kademesinde Çek Cumhuriyeti, Almanya, Yunanistan, Litvanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Lihtenştayn ve Norveç'te kadın oranlarının azaldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte AB ülkelerinde genellikle lise seviyesinde erkek ve kadın oranı dengesi sağlanmıştır. AB'de yer alan 31 ülkeden, Almanya, Yunanistan, İspanya, Fransa, Kıbrıs, Lüksemburg, Hollanda, Avusturya, İsveç, İzlanda ve Norveç olmak üzere 11 ülkede lise düzeyindeki kadın öğretmenlerin oranı %45 ile %56 arasında değişmektedir (EURYDICE, 2009, s. 89).

Dünyanın çoğu yerinde okullar aslında giderek "dişileşen" ortamlar olarak görülmektedir. Yukarıda sayılan bölgelerdeki tüm ülkelerde, ilkokul öğretmenlerin çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu, çoğunda ise aynı durumun ortaokul ve liselerde de geçerli olduğu görülmektedir. Koşullar ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte, Ermenistan, Belarus, Bulgaristan, Gürcistan, Kazakistan, Kırgızistan, Letonya, Litvanya, Rusya, Slovakya ve Ukrayna'da kadın öğretmenlerin oranı %90 iken; Azerbaycan, Hırvatistan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Polonya, Romanya ve Özbekistan'da ise bu oran %75 ile %90 arasında değişiklik göstermektedir. Özellikle 1991-2000 yılları arasındaki ekonomik geçiş döneminde kadın öğretmenlerin oranının büyük artış gösterdiği söylenebilir. Örneğin Arnavutluk'ta kadın ortaöğretim öğretmenlerinin oranı bu dönemde iki katına çıkarak %52'ye; Azerbaycan'da da hızla artarak 1998 yılında %79'a ulaşmıştır. Ekonomik geçiş dönemindeki bu hızlı artışın, aslında reelde azalan öğretmen ücretleri nedeniyle erkeklerin mesleği tercih etmemeleriyle ilişkili olduğu da söylenebilir. Çünkü sıralanan ülkelerin bazılarında öğretmen maaşlarının temel geçim için yeterli olmadığı, özel sektörle karşılaştırıldığında ise oldukça düşük düzeyde kaldığı gözlemlenmektedir (Magno, 2002'den akt, UNESCO, 2003, s. 148).

Aşağıdaki Tablo 7’de Türkiye’de 2012-2013 öğretim yılında örgün eğitimde kademeler bazında görev yapmakta olan kadın ve erkek öğretmen sayıları ve kadın öğretmen oranları yer almaktadır.

Tablo 7

*2012-2013 Öğretim Yılında Eğitim Kademelerine Göre Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı ve Bu Kademelerdeki Kadın Öğretmen Oranı*

Eğitim Kademesi (Resmi+Özel)	Öğretmen Sayısı		Kadın Öğretmen Oranı (%)*
	Erkek	Kadın	
Okul Öncesi	3.620	59.313	94.25
İlkokul (İlköğretim 1. Kademe)	118.937	163.106	57.83
Ortaokul (İlköğretim 2. Kademe)	129.356	140.403	52.05
Ortaöğretim	141.899	112.996	44.33

\*Kadın öğretmen oranları, MEB tarafından yayınlanan 2012-2013 öğretim yılı Milli Eğitim istatistiklerine göre araştırmacı tarafından hesaplanmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin eğitim kademelerine göre oranlarının en fazla okul öncesinde olduğu (%94.25) görülmektedir. Buna göre okul öncesi eğitimindeki öğretmenlerin tamamına yakınının kadın olduğu söylenebilir. Kadın öğretmen oranlarının ilköğretim 1. kademe %57.83 olduğu görülmektedir. İlköğretim 2. kademe ise bu oran biraz daha azalarak %52.05’e inmektedir. Ortaöğretim kademesine çıkıldığında ise bu oran, %44.33’e gerilemektedir. Buna göre, öğretmenlik mesleğinde daha çok bakım hizmetleri verilen okul öncesi kademesinden, daha fazla uzmanlık isteyen ortaöğretim kademesine doğru yükseldikçe, kadın öğretmen oranlarında büyük bir düşüş yaşandığı söylenebilir.

Türkiye’deki öğretmen maaşları değerlendirildiğinde ise, maaşların ülke içerisindeki genel yaşam şartlarına göre düşük kalmasının yanı sıra, OECD ülkeleri ile kıyaslandığında da bu ülkelerdeki maaşlar ile arasında önemli bir farklılığın olduğu görülmektedir. 2007 yılı OECD verilerine göre, Türkiye’de mesleğe yeni başlamış bir öğretmen yıllık 14.063 \$ maaş alırken, en üst kademeye sahip öğretmenin maaşı 17.0515 \$ olarak hesaplanmıştır. Bu ücretler OECD ülkeleri ortalamasında ilköğretimde 28.687 \$, ortaöğretimde 32.183 \$ ve en üst kademeye yükselen öğretmen içinse ilköğretimde 47.747 \$, ortaöğretimde ise 54.440 \$ olarak hesaplanmaktadır (OECD, 2009’dan akt. Özoğlu, 2000, s. 27). Buna göre, Türkiye’de kadın öğretmenlerin özellikle ilköğretim

kademesinde yoğunlaşma gösterdiği söylenmekle birlikte, eğitim alanında istihdam edilmiş bu yoğun kadın işgücünün maddi kazanımının çok da yüksek olmadığı söylenebilir.

AB ülkelerinde, okulda yönetim pozisyonlarındaki kadın oranlarının da, tıpkı öğretim kademelerindeki kadın oranları gibi, buldukları öğretim kademesine göre değişim gösterdiği görülmektedir. Mevcut veriler kadınların ilköğretim okullarında müdür olarak daha sık temsil edildiklerini göstermektedir. Örneğin Bulgaristan, Fransa, Polonya, Slovakya, İsveç, Birleşik Krallık ve İzlanda'da ilköğretimdeki müdürlerin %70'den fazlası kadınlardan oluşmaktadır. Ancak bu oranın ortaöğretimde Fransa, Avusturya, Slovakya, İsveç ve İzlanda'da farklı seviyelerle oldukça düşük olduğu görülmektedir. Örneğin Avusturya'da lise ve ortaokul müdürlerinin oranı %30'un altındadır. Diğer AB ülkelerinde de bu oran lisede düzeyinde %55'in altında bulunmaktadır. Aynı durum Fransa ve Finlandiya'daki ortaöğretim kurumlarında da göze çarpmaktadır. OECD tarafından yayınlanan Teaching and Learning International Survey [TALIS] araştırma raporlarına göre, katılımcı ülkeler arasında ortaokul seviyesindeki okul müdürlerinin oranı %45 seviyesindedir (EURYDICE, 2009, s. 90).

Türkiye'de ise MEB Personel Genel Müdürlüğü'nün 2010-2011 öğretim yılı verilerine göre MEB bünyesinde merkez, taşra ve okullarda görev yapan toplam 82978 yöneticinin % 11.9'unu (9853) kadınlar oluşturmaktadır (KSGM, 2012, s. 15).

Yükseköğretimde kadın akademisyen oranları incelendiğinde ise, 2004 yılı verilerine göre, AB-25 ülkelerinde yükseköğretimde görev yapan kadın akademisyenlerin oranı %36.4'tür. AB-25 ülkelerinde akademik pozisyonlardaki kadın oranları incelendiğinde, profesör (Grade A) kadın oranı %15.3, doçent oranı (Grade B) %32.2, yardımcı doçent (Grade C) %42.0 ve araştırma görevlisi oranı (Grade D) ise %43.3 olarak bulunmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde kadınların yükseköğretimin karar alma pozisyonlarındaki ortalama oranları %15 olarak bulunmuştur. Ülke bazında incelendiğinde ise, bu oranın Romanya'da %29, Portekiz ve Finlandiya'da %21 olduğu görülmektedir. Ülke ortalamaları ise %10-15 arasında değişim göstermektedir. Avrupa genelinde yayınlanmış bir veri havuzu olmamakla birlikte, kadın rektör oranının %33.9 ile en yüksek oranda İsveç'te olduğu, ancak diğer AB ülkelerinde bu oranın %5-10 arasında değiştiği bilinmektedir (European Commission, 2008, s. 18-19).

Türkiye’de 2007 yılı Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK] verilerine göre, yükseköğretimde görev yapan öğretim personelinin, kadrolarına göre dağılımı aşağıda yer alan Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*2007 Yılında Türkiye’deki Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapan Kadın Personelin Kadrolara Göre Dağılımı*

Unvanı	Kadın Sayısı	Toplam Sayı	Kadın Oranı (%)
Rektör	5	93	5.3
Dekan	82	648	12.6
Ara Toplam	87	741	11.7
Profesör	3.464	12.773	27.1
Doçent	1.906	6.150	30.9
Yardımcı Doçent	5.252	15.844	33.1
Öğretim Görevlisi	5.536	14.628	37.8
Araştırma Görevlisi	13.958	30.497	45.7
Okutman	3.750	6.472	57.9
Genel Toplam	33.953	87.105	38.9

Kaynak: KSGM (2008c, s. 17). Politika dokümanı: Yetki ve karar alma sürecinde kadın. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.

Tablo 8 incelendiğinde, yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan kadın personel oranlarında da, MEB öğretmen oranlarındaki gibi kariyer basamaklarında yükseldikçe bir azalma olduğu, %57.9 olan kadın okutman oranının, profesör kadrosunda %27.1’e düştüğü görülmektedir. TÜİK (2013) verilerine göre (Bkz. Tablo 3), Türkiye’deki kadın öğretim elemanı oranı %40.99’dur. Bu oranın, yükseköğretimdeki kadın-erkek öğretim elemanı oranı açısından büyük dengesizlik taşımadığı söylenebilir. YÖK tarafından 2007 yılında yayınlanan Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi’nde de öğretim elemanlarının toplumsal cinsiyet açısından dağılımının diğer ülkelere oranla daha dengeli olduğu (YÖK, 2007, s. 39) belirtilmiştir. Ancak, veriler yükseköğretimdeki kadro açısından değerlendirildiğinde, YÖK (2007) tarafından vurgulanan toplumsal cinsiyet eşitliği ile çeliştiği görülmektedir. Bu açıdan durumun aslında YÖK tarafından normal karşılandığının belirtilmiş olması da dikkat çekicidir. Tablo 8’de görüldüğü üzere, üniversitelerin üst düzey yönetim kademelerinde ise yine kadınların yönetimde yer alma oranlarının rektörlükte %5.3, dekanlık görevinde ise %12.6 oranı ile oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu duruma YÖK (2007) tarafından da vurgu yapılmıştır.

Yukarıda genel hatları ile kadınların dünyada ve Türkiye’de iş yaşamındaki ve eğitim alanındaki istihdamları ve buldukları pozisyonlar özetlenmeye çalışılmıştır. Gerek dünyanın çeşitli ülkelerinde gerekse Türkiye’de kadınların siyasal yaşamda, iş yaşamında ve özel bir iş alanı olarak da eğitim sektöründe yönetim kademelerindeki temsil oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle eğitimin birinci kademesinde istihdam edilen kadın öğretmen oranlarının oldukça yüksek, ancak kadınların aynı eğitim kademelerinde yönetici pozisyonunda bulunmaları açısından oldukça düşük olması yönüyle dikkat çekmektedir.

Bu kapsamda kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin karşılaştıkları kariyer engellerinin belirlenmesi ve buna yönelik çözüm önerilerinin sunulmasının, yönetim kademesindeki kadın oranlarının artırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada, “Kariyer Kavramı” ve “Kadınların İş Yaşamında Karşılaştıkları Kariyer Engelleri” başlıkları detaylı olarak ele alınmıştır.

## **2.2. Kariyer Kavramı**

Türkçe anlamı “Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık.” (TDK, 2013b) olarak tanımlanan kariyer kelimesi, günlük hayatta ve iş hayatında oldukça fazla kullanılmakla birlikte, kariyer kelimesi kullanıldığında farklı kişilerin zihinlerinde birbirinden farklı kavramlar canlanmaktadır.

Kariyer kavramının genel olarak çalışma hayatından soyutlanamayan ve çalışma hayatıyla birlikte kullanılan bir anlam içerdiği görülmektedir (Çelik, 2004, s. 10). Kariyer kavramı, en basit tanımı ile bir bireyin iş yaşamındaki açık uçlu tarihsel geçmişi ile eş anlamlı olarak kullanılır (Brown, van Leeuwen ve Mitch, s. 6). Bir başka bir ifade ile kariyer, bir insanın çalışma hayatı süresince herhangi bir iş alanında adım-adım ve sürekli biçimde ilerlemesi ve deneyim ve yetenek kazanması (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2006 s. 174) olarak tanımlanabilir. Ancak kariyeri bireye indirgeyen bakış açısı, kariyeri bireyin iş rolleri ve deneyimlerinin bireyin yaşamı içerisindeki sıralaması ile sınırlandırmaktadır (Baruch, 2004, s. 3). Baruch (2004, s. 3), Arnold (1997)’un kariyeri kısaca bireyin istihdam edildiği pozisyonların, rollerin, etkinliklerin ve deneyimlerin sıralaması olarak tanımladığını, buna karşın kariyerin belirli sosyal ortamlarda özellikle de çeşitli kurum ve kuruluşlarda gerçekleştiğine dikkat çekerek kariyerin aslında, bireyin benlik duygusunda çeşitli değişikliklere neden olan, süreç

içerisinde hem bireyin çalışmakta olduğu örgütten etkilendiği hem de içerisinde çalıştığı örgütü etkilediği bir aşamalar dizisi olduğunu belirtmektedir (Baruch, 2004, s. 3). Bir başka ifade ile bireyin kariyerinde, bireyin kendisinin yanı sıra, örgütlerin de etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle kariyer seçimi, büyük ölçüde birey tarafından yapılmasına rağmen, örgütler ve diğer dış faktörler de bireyin kariyer kararlarını etkilemektedir (Erdoğan, 2003, s. 11).

Psikolojinin, kariyer kavramını en açık biçimde tanımlayan sosyal bilimler disiplini olduğu söylenebilir. Psikolojik yaklaşımın, kariyer kavramını işverenlerin bireylere bir çalışan olarak en etkili biçimde kullanılabilmeleri için yönlendirme hizmetleri sunmasını hedeflediği, ayırt edici özellikleri ile karakterize edilen mesleki rehberlik ve kariyer gelişimi literatürü kapsamında ise daha rafine bir uygulama yelpazesi ortaya koyduğu görülmektedir. Sosyal odaklı kariyer yaklaşımı ise, kişilerarası karşılıklı etkileşimin ve hangi durum ve bireysel deneyimlerin bireylerin kariyer gelişimi üzerinde daha etkili olduğunun üzerinde odaklanır. Sosyolojik yaklaşım ayrıca sosyal hareketlilik ve sosyal tabakalaşmanın kariyer ve iş hayatı üzerindeki etkilerini de araştırır. Aynı zamanda bireyi bir çalışan, işvereni ise öncelikle iş hayatını şekillendirme sorumluluğu olan bir kuruluş olarak ele alır. Endüstriyel ve mesleki sosyolojinin ise kariyer konusuna odaklanırken bireyleri çalışanlar ve meslek grubu üyeleri olarak ele aldığı görülmektedir (Brown, van Leeuwen ve Mitch, s. 6).

Kariyer kavramı 20.yy'ın büyük bölümünde öncelikle yöneticilerin ve profesyonellerin meslek seçimi ve çalışma geçmişini tanımlamakta ve çoğunlukla da örgütsel hiyerarşide ilerlemekle ilgili olarak kullanılmakta olan bir kavram olmakla birlikte, 21. yy'da kariyer, amaç ve yön duygusuna sahip çok yönlü bir kavram olarak ele alınmaktadır. Kariyer hem iş hem de kişisel düzeyde ilerleme ve kalkınma fikrini de içeren ve bireylerin iş yaşamında elde etmek için geliştirmek istedikleri becerileri ve bunun yanı sıra iş piyasasında gelecekte istihdam edilebilirliklerini de ortaya koymaktadır (CEDEFOP, 2008, s. 12-13).

Goffman (1959) tarafından kariyerin bireyin öz benliğini, diğer kişilere yansıttığı kim olduğu duygusunu, kim olmak istediklerini, umutlarını, hayallerini, korkularını ve hayal kırıklıklarını da içerdiği belirtilmektedir. Buna göre kariyer kişinin amaçlarına ulaşmak için izlediği görünen yol ve hareketlerinden daha fazlasını ifade eder. Kariyer kavramının önemli bir yönü ise, çift taraflı olmasıdır. Bir tarafı bireyin

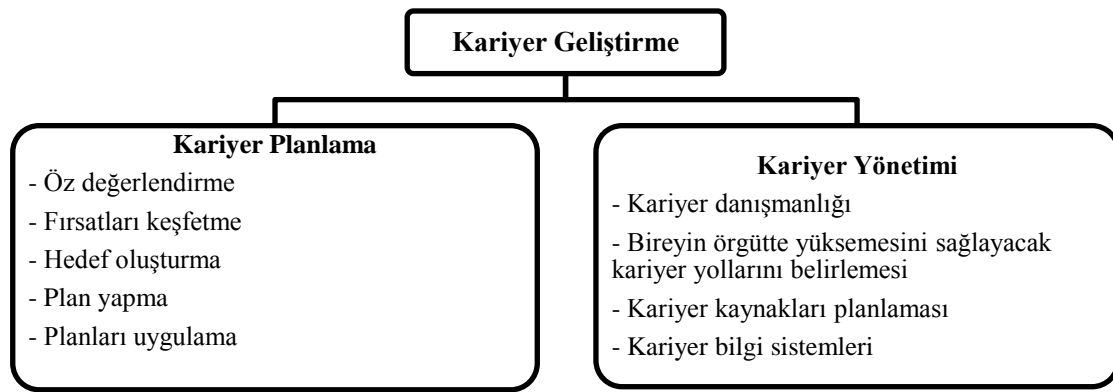
kariyer kimliği ile kendini nasıl hissettiğini gösteren içsel konular ile ilgili iken, diğer tarafı ise resmi pozisyonlar, hukuki ilişkiler, yaşam tarzı ve kamu ile ilişkiler halinde olan kurumsal bir bileşenden oluşmaktadır (Young ve Collin, 2000 s. 5).

### 2.2.1. Kariyer Gelişimi ve Kariyer Geliştirme

McDaniels ve Gybers (1992)'a göre kariyer gelişimi, bireyin yaşam süresi boyunca psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve şans faktörlerinin tamamı tarafından şekillendirilen kariyerinin bir toplamıdır (Patrick ve Kumar, 2011, s. 25). Kişinin yaşamı boyunca yer aldığı çeşitli iş pozisyonları onun nesnel kariyeri olarak değerlendirilmekle birlikte, bir diğer yaklaşıma göre ise kariyer, kişinin iş hayatının nereye doğru gittiğine ilişkin kişide oluşan ve öznel kariyer olarak tanımlanan bir kanıdır. Bu kanı algılanan beceri ve yetenekler, temel değerler, kariyer motivasyonu ve ihtiyacı ile bir arada tutulan bir benlik kavramı oluşturur. Bununla birlikte kariyere öznel ve nesnel yaklaşımların her ikisinin de bireye odaklandığı görülmektedir. Her iki yaklaşım da bireylerin kendi kaderlerini bir derece kontrol edebildiklerini ve kariyer ile elde ettikleri başarı ve memnuniyetlerini en üst düzeye çıkartmak için fırsatları değerlendirdiğini varsayar (Cascio, 2003, s. 373).

Örgütün gelecek iki-üç yıl için ana stratejik sorunlarının ve karşı karşıya kalması olası olan meydan okumalarının neler olduğu, bu meydan okumaları ortadan kaldırmak için gerekli olan kritik bilgi, beceri ve tecrübelerin neler olduğu ve örgütün karşı karşıya kalabileceği meydan okumalara karşı koyabilmek için gerekli güce ve kadrolama düzeyine sahip olup olmama durumu, örgütsel ihtiyaçları meydana getirir. Örgütün stratejik hedefleri doğrultusunda ortaya çıkan bu sorunları çözmek ise işgörenlerin kişisel etkinliklerinin artması, tatmin olması ve kendilerini geliştirmeleri yoluyla, bir başka ifade ile işgörenlerin kariyerlerinin geliştirilmesiyle ilgilidir. İşgörenlerin örgüt içinde güçlü yönlerini kullanabilmesi, gelişim ihtiyaçlarına hitap edilmesi, cazip bir iş ortamı sunulması, kariyerin kişinin bireysel ilgi, değer ve yaşam tarzıyla eşleşmesi sonucunda kariyer geliştirme fırsatı bulunduğu söylenebilir. Buna göre örgütün ve bireylerin kariyer ihtiyaçları arasında denge kurarak bütünleşmelerini sağlayan bu karşılıklılık durumu, hem örgüte hem de işgörelere fayda sağlayan biçimsel ve planlı çabalarla yürütülen “örgütsel kariyer geliştirme” kavramına dikkat çekmektedir. (Leibowitz, Farren ve Kaye, 1986; Gutteridge, Leibowitz ve Shore, 1993 ve Gutteridge 1986'dan akt. Erdoğan, 2003, s. 103-104).

Kariyer geliştirme ise, kariyer gelişimini planlama ve uygulama için gerekli eğitim, mesleki eğitim, iş arama ve iş deneyimleri sağlama gibi çeşitli yöntemler ve prosedürleri ifade eder. Kariyer geliştirme, kariyer planlama ve kariyer yönetimi olmak üzere iki önemli öğeye sahiptir. Kariyer planlama bireyin kişisel kariyer yolundaki sürecine odaklanırken, kariyer yönetimi ise işgörenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olarak örgütsel etkililiğini artıran ve bireysel ve örgütsel uyumluluk oluşturma yoluyla da uzun vadeli örgütsel kalkınmayı sağlayan örgütsel planlama çalışmalarını içerir (Lunenburg ve Ornstein, 2008, s. 626). Kariyer geliştirme öğeleri olan kariyer planlaması ve kariyer yönetiminin içeriği aşağıda yer alan Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Kariyer geliştirme öğeleri olarak kariyer planlama ve kariyer yönetiminin içeriği

Kaynak: Lunenburg ve Ornstein (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. (5th ed.). Belmont, CA: Cengage/Wadsworth.

Şekil 2’de görüldüğü gibi, kariyer geliştirme öğelerinden olan kariyer planlaması bireysel bazda olup, bireysel öz değerlendirme, kariyer fırsatlarını keşfetme, kariyer hedefi oluşturma, bireysel kariyer planı yapma ve kariyer planını uygulamayı içerirken; örgütsel bazda ortaya çıkan kariyer yönetimi ise işgörelere kariyer danışmanlığı yapma, işgörenin örgütte yükselmesi sağlayacak kariyer yollarını belirleme, kariyer kaynaklarının planlaması ve kariyer bilgi sistemlerinin oluşturulmasına ilişkin etkinlikleri kapsamaktadır.

Örgütte bir kariyer geliştirme programının oluşturulması, işgörenlerin iş tatmini ve işe olan bağlılıklarını arttıracak gibi, işgörenlerin bireysel becerilerini geliştirmelerine de olanak sağlar. Kariyer geliştirme ayrıca örgüt içinde başarılı



işgörenlerin başka örgütlere geçişinin önlenmesi ve örgütteki varlıklarını devam ettirmenin bir yolu olarak gösterilebilir (Soysal, 2004, s. 138).

### 2.2.2. Kariyer Değeri

Schein (1990) tarafından kariyer sürecinde bireylerin kendilerini nasıl tanımladıklarını ortaya koymak için yapılan uzun süreli bir araştırma sonucunda geliştirilen kariyer değeri kuramına göre, kariyer değeri bireyin iyi olduğu işte geliştirdiği benlik kavramı, ihtiyaçları ve motivasyon kaynakları ile işi seçimlerini etkileyen değerlerinin bir bileşimidir (Schein, 1990, s. 2).

Schein (1990)'a göre bireyin kariyer değeri oluşturması için ilgili işte birkaç yıl çalışması ve işteki deneyimlerinden geri bildirimler alması gerekir. Kariyer değerleri işe girdikten sonra kabaca 5-10 içinde gelişir. Ancak kariyer değeri geliştikten sonra, bireyin gelecekteki kariyer seçimlerine yol gösteren ve seçimlerini etkileyen dengeleyici bir güç halini alır (Schein, 1990, s. 2). Kariyer değerleri bireylerin vazgeçemeyeceği değerler olup, bir kariyer değerini meydana getiren birden çok ihtiyaç olabilir. Birey, terfi, işten çıkarılma veya yer değiştirme gibi iş değiştirme süreçlerinde kariyer değerleri ile yüz yüze gelerek, bu değerlerin daha açık bir biçimde farkına varır (Erdoğmuş, 2003, s. 17).

İçsel kariyer faktörlerini gösteren kariyer değerleri sekiz alt başlıkta ele alınabilir. Bunlar (Schein, 1990, s.5):

**1. Güvenlik ve istikrar:** Bu değere sahip bireyler öncelikle ve her zaman işin kendilerini ekonomik olarak güvende hissettirmesi ve istikrarını korumasıyla ilgilenir.

**2. Özerklik ve bağımsızlık:** Bu değere sahip bireyler her şeyden önce iş hayatının kendi kontrolü altında olmasını ister. Örgütsel rutinler, kurallar, uniformalar ve kıyafet yönetmelikleri veya çalışma saatleri gibi her türlü kısıtlamaya karşı direnirler. Schein, özerklik ve bağımsızlık değeri yüksek olanların tercih edebileceği mesleklere öğretmenlik mesleğini de örnek göstermiştir. Eğer bireyin özerklik ve bağımsızlık değeri yüksek ise, daha yüksek ücret veriyor olsa dahi, müdürlük gibi özerkliğin daha kısıtlayıcı olduğu mesleklerde bu bireylerin daha mutsuz olacağını belirtmiştir.

**3. Teknik ve işlevsel yeterlilikler:** Bu kariyer değerine sahip bireylerin benlik kavramları, sahip oldukları ve onunla anıldıkları belirli bir yetenek ya da beceri üzerine

inşa edilmiştir. Bu bireyler beceri ve yetkinliklerine ilişkin alanlarda yöneticiliğe yönelirler veya becerilerini daha üst düzeyde gösterebilecekleri fırsatlar ararlar.

**4. Genel yönetim yeterlilikleri:** Bu kariyer değerine sahip bireyler, yönettikleri örgüt aracılığıyla yeterlilik performanslarını daha iyi ölçebileceklerini düşündükleri için içinde buldukları örgütte yükselmek isterler. Yükselmek için gerekli teknik ve işlevsel becerileri ve başarılı bir yönetici olmak için gerekli olan yüksek motivasyonu, analiz ve sentez becerilerini, kişiler arası ilişkiler ve duygusal becerileri kazanmak ve uygulamak için günden güne yorulmadan zorlu kararlar alırlar. Bu bireylerin temel kimlikleri, çalıştıkları kuruluşun başarıları sayesinde oluşur.

**5. Girişimci yaratıcılık:** Başarıları tamamen yaratıcı çabaları ile ortaya çıkan bu bireyler, daima kendilerine has bir iş, hizmet veya ürün yaratmak isterler.

**6. Özverili hizmet ve adanma:** Bu kariyer değerine sahip bireylerin, kariyerlerini “daha yaşanabilir bir dünya yaratmak, örgütleri daha insancıl hale getirmek, hayat kurtarıcı ürünler geliştirmek” gibi daha temel değerleri gerçekleştirmek için bir araç olarak kullandıkları görülür. Bir işteki kariyerlerine devam etmeleri, ancak bu temel değerleri gerçekleştirmeyi sağlamak içindir.

**7. Saf meydan okuma:** Bu bireyler, aşılması imkansız bulunan engelleri yendiklerini hissettikleri zorlu işleri yapmaktan hoşlanırlar ve sorunları yenmekten doyum elde ederler.

**8. Yaşam tarzı:** Bu kariyer değerine sahip bireyler, iş hayatı ve kariyerlerini aile hayatı ve kişisel gelişim ihtiyaçlarını da kapsayacak biçimde hayatlarının bir parçası haline getirirler. İş imkânlarına göre nerede yaşayacaklarını veya çocuk sahibi olup olmama gibi kararlarını alırken kariyerlerini nasıl etkileyeceğini de değerlendirirler ve kişisel ve mesleki ihtiyaçlarını bu doğrultuda dengelerler. Bu bireyler kariyer kaygıları yaşamak yerine, kariyerleri ile kişisel hayatlarını bütünleyici çözümler arama yolunu tercih ederler.

Schein (1990)’a göre çeşitli meslek gruplarında çalışanlarda yukarıda sıralanan kariyer değerinin tümü veya bir kısmı görülebilir. Bununla birlikte, güvenlik ve istikrar, özerklik ve bağımsızlık, teknik ve işlevsel yeterlilikler, genel yönetim yeterlilikleri ve girişimci yaratıcılık kapsamındaki değerler daha sık karşılaşılan kariyer değeri tipleridir.

Özverili hizmet ve adanma, saf meydan okuma ve yaşam tarzı kariyer değerlerine ise daha az rastlanır.

Schein (1990) ayrıca, teknik ve işlevsel yeterliliklere ilişkin kariyer değerlerinin, bireyleri yöneticiliğe taşıyan bir merdiven görevi gördüğüne, ancak teknik ve işlevsel yeterlilikleri ile yönetim kademesine gelen bazı yöneticilerin ise genel yönetim becerilerine sahip olmaması veya yeterince motive olmadıkları için başarısız olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yöneticilerin ise Peter Prensibi'nin<sup>1</sup> gerçek kurbanları olduğunu vurgulayarak, eğer alternatif kariyer geliştirme şansları olsaydı bu bireylerin ilk etapta yöneticilik işini seçmeyeceklerini belirtir.

### 2.2.3. Kariyer Engelleri

Swanson vd. (1996), bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmalarını engelleyen bariyerleri “kariyer engeli” olarak tanımlamaktadır (Akoğlan-Kozak ve Dalkıranoglu, 2013, s. 49). Bir diğer tanımda ise, Anafarta, Sarvan ve Yapıcı. (2008) kariyer engelini, bir bireyin çalışma yaşamında beklediği yükselme, yetki, prestij ve ücret gibi sonuçları elde edebilmesinin önünü kesen ve kendisinden kaynaklanmayan etkenler şeklinde tanımlamaktadır.

Çalışanların kariyer sürecinde karşılaştıkları engeller ya da sorunlar değerlendirildiğinde, iş hayatında karşılaşılan kariyer engellerinin (Tunçer, 2012):

1. Kadınların iş hayatında karşı karşıya kaldıkları “cam tavan”,
2. Her iki eşinde kariyer sahibi olması şeklinde tanımlanan “çift kariyerli eşler”,
3. Bireyin birden fazla uzmanlık alanına sahip olması olarak tanımlanan “çift kariyerlilik”,
4. Bir kişinin gelir yetersizliği, tecrübe kazanmak veya başka bir takım sebeplerle birden fazla işte çalışması olarak tanımlanan “ay ışığı sorunu”,
5. Kariyer duraksaması olarak bilinen “kariyer platosu”,
6. Beceri eksikliği,

<sup>1</sup> Laurance J. Peter “kişisel yetmezlik düzeyi” kavramını ortaya atarak, belirli bir hiyerarşi içinde yer alan tüm çalışanların kişisel yetmezlik (çalışanın kişisel olarak kendinden bekleneni verememesi durumu) düzeyine ulaşma eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir. Peter ilkesi aslında bir işi iyi yapan insanın ille de her işi iyi yapması gerekmez şeklinde özetlenebilecek basit bir tespiti dayanmaktadır (Çilesiz, 2011, s.97). Peter'in ortaya koyduğu ve kendi ismi ile anılan evrensel Peter ilkelerinden birisine göre, bürokratik örgütlerde çalışanların yetmezlik düzeyine ulaşmalarını hızlandıran ya da buna zemin hazırlayan sahte terfiler, eş-tanıdık vasıtasıyla yapılan liyakat içermeyen terfiler veya baştan savma terfilendirmeler gibi çok çeşitli uygulamalar söz konusudur. Peter bu uygulamaları yetmezlik düzeyine ulaşma yolları olarak tanımlamaktadır (Fişek, 1972, s. 26-32).

7. Bireyin kariyer beklentileri ile çalışma yaşamının uyuşmaması sonucu ortaya çıkan “kariyer şoku”,
8. Yönetim kademesinde yükselmeyi bekleyen yöneticinin çeşitli nedenlerle bir alt kademeye indirilmesini ifade eden “gözden düşme”,
9. İşten çıkartılma,
10. Stres ve tükenmişlik,
11. Bireyin bir takım nedenlerden ötürü kariyer beklentilerine karşılık alamaması sonucu hissettiği “engellenme” olarak sıralanabileceği görülür.

Dubrin (1980), bireylerin iş yaşamlarında belli bir hedefe ulaşmak, kariyer basamaklarında yükselmek ve bu yükselmenin karşılığında ise daha fazla güç, saygınlık ve para elde etmek istediğine vurgu yapmaktadır. Kariyer gelişimini sağlamaya yönelik bu istek ve ihtiyacının örgüt tarafından karşılanamaması veya çeşitli şekillerde engellenmesinin ise çalışanda strese yol açacağına; çalışanın kariyerinde elde edeceği doyumun ve etkinliğin ise iş stresinin kontrol altında tutmasına bağlı olduğuna dikkat çekmektedir (Aytaç, 2009, s. 12). Bu nedenle çalışanların karşılaştıkları kariyer engellerinin neler olduğunu belirlemek ve bu kariyer engellerini ortadan kaldırmaya yönelik önlemleri almanın, çalışanların iş hayatında daha verimli hale getirilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

### **2.3. Kadınların Çalışma Yaşamında Karşılaştıkları Kariyer Engelleri**

Kadınların yönetsel pozisyonlarda yer alma konusunda karşılaştığı sorunları belirlenmeyi amaçlayan ilgili literatürün genel olarak (Negiz ve Yemen, 2011, s. 201);

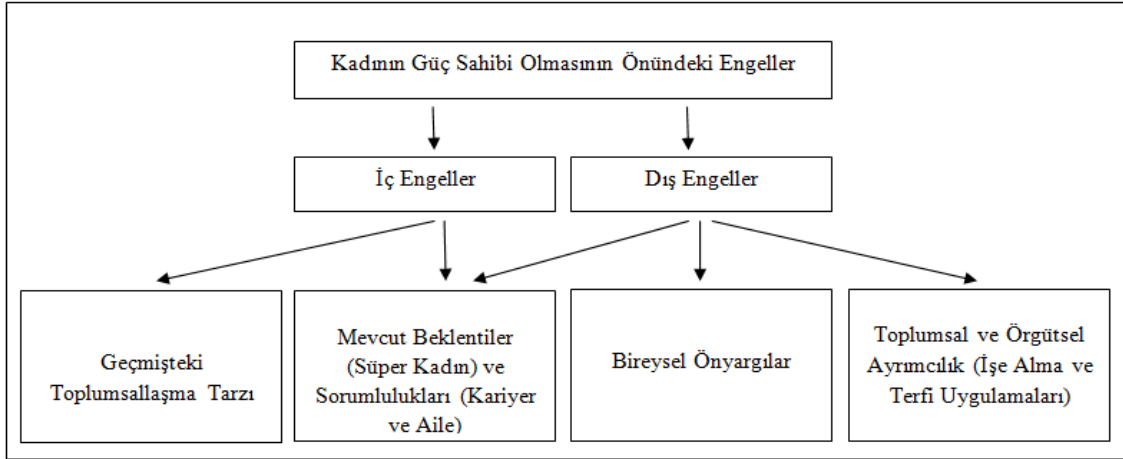
- Ataerkil toplum değerleri ve ataerkil roller: Kadının toplumdaki yerinin öncelikli olarak eş ve anne olarak belirlenmesi,
- Cinsiyet temelli ayrışma/ayrıştırma: Kadının cinsiyetinden dolayı bazı durumlarda kendi kararı ile bazı durumlarda ise toplumsal baskı ile yönetsel pozisyona gelememesi,
- Ekonomik özgürlüğün faydasına inanmamak: Elde etmiş olduğu ekonomik özgürlüğün kendisine ve çevresine yeterli katkı sağlamayacağını düşünmesi,
- Kendine güven veya zihinsel olgular: Yönetsel pozisyona ulaşmada kendini yetersiz görmesi, düşük özgüven,

- Başarı/zirve/yalnızlık korkusu: Başarılı ve zirvede olmanın kadını iş ve aile ortamında yalnızlaştıracağı düşüncesi,
- Cam tavan sendromu: Kadının belirli bir kademeye kadar ilerledikten sonra daha fazla ilerlemelerinin görülmeyen bir biçimde engellenmesi,
- Mobbing'e yenilme: Kadının çalışma hayatında psikolojik şiddete maruz kalması ve kadının buna dayanamaması,
- Geniş açı ile bakabilme: Kadınların olayları geniş bir bakış açısı ile değerlendirme becerisine sahip olmadıkları düşüncesi,
- Analitik bakış: Kadınların analitik bakış açısına sahip olmadıklarının düşünülmesi,
- Özgüven eksikliği: Kadınların özgüven düzeylerinin erkeklerden daha düşük ve yetersiz olması,
- Kadınlara yönelik stereotipleme: Erkeklerin başarı, bağımsızlık, özgüven vb. özelliklerle tanımlanmasına karşılık, kadınların nazik, anlayışlı gibi insana dönük özellikleri ile tanımlanması gibi alt başlıkları içerdiği görülmektedir.

Yukarıda da görüldüğü gibi, kadınların kariyer gelişimlerini etkileyen ve birbirinden farklı pek çok başlık altında yer alan sorunların neler olduğuyla ilgili özellikle son yirmi yıllık süreçte yapılan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Kadınlarda kariyer gelişimi olgusunu açıklamaya çalışan çok sayıda teori ve model ortaya koyulmakla birlikte, bu teori ve modeller genellikle iç ve dış faktörler olarak iki temel kategori altında özetlenmektedir (Wentling ve Thomas, 2007, s. 34).

Kadınların kariyer gelişimlerini etkileyen bazı dışsal faktörler cinsiyet ayrımcılığı ve taciz, mentorlük, cinsiyet rolleri ve sosyalleşme, iş-aile kısıtlamaları, rol modelleri ve gelişim fırsatları olarak sıralanırken; bazı içsel faktörler ise yaş, ırk, kişilik özellikleri, akademik başarı, kişisel etkililik, kararlılık ve motivasyon olarak gösterilmektedir. Bazı kadınlar için içsel faktörler önemli iken, bazıları için diğer dışsal faktörlerin önemli olduğu, önemin ise kişiden kişiye değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte içsel ve dışsal faktörlerin bireysel kariyer gelişimine birlikte etki ettiği söylenebilir (Wentling ve Thomas, 2007, s. 34).

Palmer ve Hyman (1993, s. 41) tarafından yapılan ve kadınların iş hayatında güç elde etmelerinin önündeki engelleri gösteren benzer bir sınıflandırma da Şekil 3'te yer almaktadır.



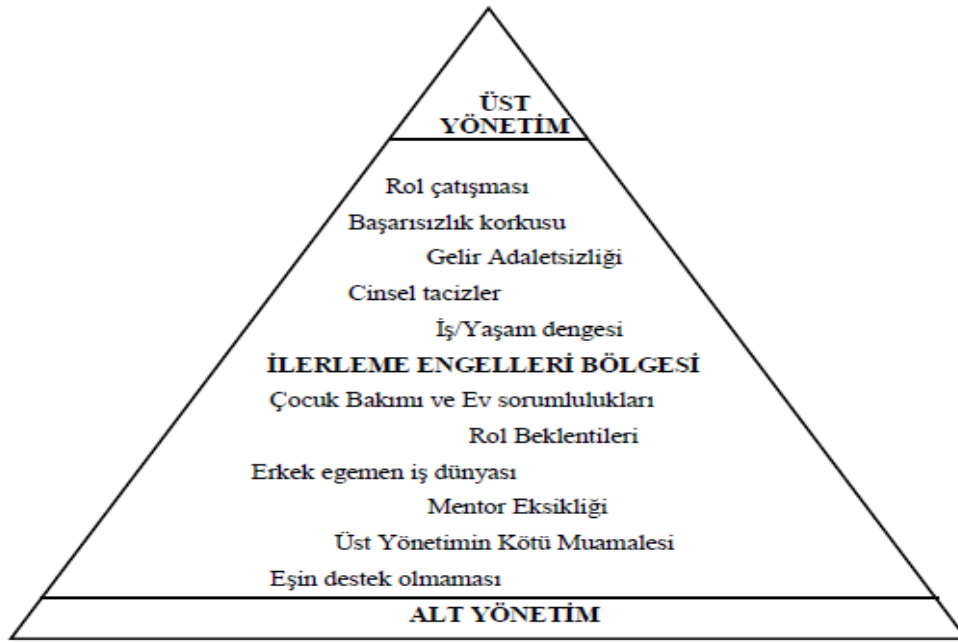
Şekil 3. Kadınların güç sahibi olmasının önündeki engeller

Kaynak: Palmer, M ve Hyman, B. (1993). *Yönetimde kadınlar*. (Çev. Vedat Üner). (1. Baskı). İstanbul: Rota Yayın Dağıtım.

Şekil 3'te görüldüğü gibi, kadınların iş yaşamında güç sahibi olmasını etkileyen içsel engeller, geçmişteki toplumsallaşma tarzı ve mevcut beklentiler ve sorumluluklardan oluşurken; dış engeller de yine kadından mevcut beklentiler ve kadına yüklenen sorumluluklar, kadına yönelik bireysel önyargılar ve kadına yönelik toplumsal ve örgütsel ayrımcılıktan kaynaklanmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, kadınların iş hayatında yükselişlerinin yavaş olduğu ve özellikle karar alma pozisyonuna sahip üst düzey yönetim kademelerinde yer alma durumlarının sınırlı olması çoğunlukla “cam tavan” olarak adlandırılan ve kadınların yükselmeleri ve özellikle de üst düzey yönetim kademelerine ulaşmalarını sınırlayan görünmez ve aşılamaz bazı kariyer engellerine yüklenmektedir (Werner ve Desimone, 2006, s. 620.) Oakley (2000, s. 321)'e göre, özellikle büyük şirket ve kuruluşların üst düzey yönetim kademelerindeki kadın yönetici ve CEO sayısı oranlarının dünyanın hemen hemen tüm bölgelerinde oldukça düşük oranda olması da cam tavan olgusunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Kadınların üst yönetim kademelerine geçişte karşılaştıkları kariyer engellerini “cam tavan” kavramı kapsamında ele alan Schultz (1998), bu engelleri Şekil 4'te yer aldığı biçimde göstermektedir.



*Şekil 4. Cam tavan engelleri*

Kaynak: Yoğun Erçen, A. E. (2008). *Kadınların cam tavan aşma stratejileri: Büyük ölçekli Türk işletmelerinde bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.

Şekil 4 incelendiğinde kadınların üst kademelere yükselmekte karşılaştıkları kariyer engellerinin eşin destek olmaması, üst yönetimin kötü muamelesi, mentor eksikliği, erkek egemen iş dünyası, rol beklentileri, çocuk bakımı ve ev sorumlulukları, iş/yaşam dengesi, cinsel tacizler, gelir adaletsizliği, başarısızlık korkusu ve rol çatışmasına bağlı engeller olarak gösterildiği görülmektedir. Bununla birlikte Yoğun Erçen (2008, s. 31) cam tavan kavramının sadece yükselme ya da hiyerarşik olarak ilerlemeyi içermediğini; hiyerarşik olarak ilerleme engelinin yanında gelir dağılımındaki adaletsizliği, uygulama, denetim ve inisiyatif kullanımındaki eşitsizlikleri beraberinde getirdiğine de dikkat çekmektedir.

Görüldüğü gibi, kadınların kariyer gelişimine ve karşılaştıkları kariyer engeli türlerine ilişkin çok sayıda farklı sınıflandırma yapılmaktadır. Bununla birlikte, ele alınan kariyer engellerinin birden fazla psikolojik, sosyal, kurumsal ve kültürel durumdan etkilendiği ancak bu kariyer engellerinin detaylı olarak sınıflandırılması konusunda bir karmaşa durumu olduğu göze çarpmaktadır. Kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğe yükselmeleri ve okul yöneticiliği esnasında karşılaştıkları kariyer engellerinin bütüncül olarak ortaya koyulmasını amaçlayan bu araştırma kapsamında ele alınan kariyer engelleri aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

### 2.3.1. Yönetici Olmaya İsteklilik ve Uyuma İlişkin Bireysel Kariyer Engelleri

Kuzgun (2000)'a göre bireylerin kariyer seçimini etkileyen temel faktörler; bireysel yetenekler, bireysel ilgiler, meslek değerleri, yetkinlik beklentisi, risk alma, psikolojik ihtiyaçlar, sosyo-ekonomik düzey, aile ilişkileri ve cinsiyettir. Ömürbile ve Usul (2008, s. 165) ise bireylerin meslek seçiminde etkili olan faktörleri, ağırlıkları bireyden bireye değişiklik gösterebilecek olan, bireyin mesleğe ilişkin düşünceleri, meslekten kaynaklanan etkenler ve çevresel etkenler olarak üç grupta incelemenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Pekkaya ve Çolak (2013, s. 799) ise, meslek seçiminde yalnız bir kriterin değil, mesleğin bireye sağlayacağı gelir avantajları, kariyer imkanları, iş güvencesi gibi çok sayıda kriterin söz konusu olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışmada sadece genel olarak okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik değil, alt başlıklar altında irdelenen yönetici olmaya istekliliği ve mesleğe uyumu etkileyen faktörler ele alınmıştır.

Her iki cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kariyer seçimi bireyin istek ve ihtiyaçları ile ilgi ve yeteneklerini en uygun paydada birleştiren önemli bir karardır. Bireylerin kariyer seçimi ile ilgili (Barutçugil, 2002, s. 101):

1. İnsanların meslek tercihleri farklıdır çünkü her insan aynı işleri yapmaktan hoşlanmaz,
2. İnsanlar eğer üretken bir iş yaptıklarını düşünüyorlarsa, daha mutlu ve üretken olurlar,
3. İnsanlar benzer ilgi alanlarına sahip oldukları insanlar ile daha fazla ortak noktada buluşur, daha iyi iletişim kurar ve onlar ile daha verimli çalışır şeklinde sıralanan çeşitli önermeler bulunmaktadır.

Yöneticilik mesleğinde de diğer tüm mesleklerde olduğu gibi başarılı olmanın koşullarından birisi de istekliliktir ve yöneticilik için istekli olanların yöneticiliğe başvurularının alınması gerekir (Taymaz, 2007, s. 89). Bir diğer ifade ile, yöneticilik mesleğine yükselmedeki en önemli ön koşullardan biri, kişinin yönetici olmayı istemesi ve kendisini mesleğe uygun bulmasıdır. Kadınlar açısından değerlendirildiğinde de, kadınların yönetici olmaya ilişkin istekliliklerini ve kendilerini mesleğe uygun bulmalarını etkileyen birden fazla faktörün varlığından söz etmek mümkündür.



Stead (1985) yönetici kadınların yetenekleri konusunda yazılan hemen hemen tüm kitaplarda en azından altı görüş açısının yer aldığını belirtmektedir. Bu görüş açıları:

1. Kadınlar işi yapmak istiyor ve eğer erkek egemen sistem izin verirse iyi iş yapabilirler.
2. Kadınlar işi yapabilir ama sistem izin verse dahi bunu denemek istemiyorlar.
3. Kadınlar işi yapamaz ve bunu denemek istemiyorlar.
4. Kadınlar işi yapmak istiyor ancak psikolojik yapıları veya geçmiş toplumsallaşma tarzları nedeniyle bunu başaramazlar.
5. Kadınlar işi yapmak istiyor ancak gerekli teknik ve idari becerilere sahip değiller.

6. Kadınlar işi yapmak istiyor ve eğer sisteme nasıl bağlanacaklarını, yani enformasyon kanallarına ve etki ve enformasyona nasıl ulaşacaklarını, akıl hocalarını nasıl bulacaklarını vb. bilirlerse işi yapabilirler, şeklinde sıralanmaktadır (Palmer ve Hyman, 1993, s. 18). Görüldüğü gibi, gerek genel meslek seçiminde, gerekse kadınların meslek seçiminde etkili olan birden fazla faktörün varlığından bahsetmek mümkündür.

Yapılan bu araştırma özelinde, kadınların okul yöneticisi olmaya ilişkin bireysel istekliliklerinin nelerden etkilendiğini detaylı olarak belirlemeye yönelik olarak ele alınan “çalışma koşulları”, “iş hayatı ile özel hayatı dengeleme”, “mesleki yeterlik ve başarı inancı” ve “statü ve kazanım” boyutlarındaki kariyer engellerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede ele alınan boyutlar ve bu boyutlardaki ilgili literatür aşağıda yer almaktadır.

### **2.3.1.1. Çalışma Koşulları**

Kadınların bir meslekle bağının kurulmasında biyolojik ve toplumsal cinsiyetin içerdiği temel bakış açısından hangisinin önceliğe sahip olduğu tartışılıyor olsa da, kadınların rol ve sorumlulukları mesleki seçiminde birincil belirleyici olmaktadır (Fidan, İşçi ve Yılmaz, 2006, s. 2). Bu açıdan değerlendirildiğinde, kadınların aile içi rol

ve sorumluluklarına daha fazla zaman ayıracakları meslekleri seçme eğiliminde olacaklarını söylenebilir. Bu nedenle, gerek çalışma saatleri gerekse yıllık izin süreleri açısından öğretmenlik mesleğinin kadınlar için uygun bir meslek olduğu inancı yaygındır. Öğretmenlik mesleğinin, dünyada ve Türkiye’de kadınlar tarafından tercih edilen bir “kadın mesleği” olarak algılandığı ve kadınların öğretmen olmaya daha istekli olduğu da pek çok farklı araştırmada ortaya koyulmaktadır (Özbek, 2007; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; TÜSİAD, 2000; UNESCO, 2003; UNESCO, 2011).

Okul yönetimi, okul müdürü, müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcıları tarafından gerçekleştirilir. Okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin (Resmi Gazete, 2003a) 60. Maddesinde, “(Resmi Gazete, 2012) İlköğretim kurumu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur. Okul müdürü, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar.” şeklinde belirtilmektedir.

Madde 61’de müdür başyardımcısının görev, yetki ve sorumlulukları, “Müdür başyardımcısı, ders okutmanın yanında müdürün en yakın yardımcısıdır. Müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür başyardımcısı, okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk (Resmi Gazete, 2008) taşınır mal, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludur. Müdür başyardımcısı, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar.” olarak sıralanmaktadır.

Müdür yardımcısının görev, yetki ve sorumlulukları ise madde 62’de, “(Resmi Gazete, 2006) Müdür yardımcıları ders okutmanın yanında okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk,(Resmi Gazete, 2008) taşınır mal, yazışma, sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, nöbet, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Müdür yardımcıları bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludurlar. Müdür

yardımcıları, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmenler ve okul yöneticilerinin izin kullanma şekilleri “Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesi” ile belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2013b). Öğretmenler yaz ve dinlenme tatillerinde yıllık izinli sayılırlar ve öğretmenlere ayrıca yıllık izin verilmez (Madde7/10). Öğretmen dışındaki memurlar, kendilerine ikinci görev olarak okul/kurum yöneticiliği verilenler ve yüz yüze eğitim yapılmayan eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerden hizmet süresi bir yıldan on yıla kadar (on yıl dâhil) olanların yıllık izin süreleri yirmi gün, on yıldan fazla olanların ise otuz gündür (Madde7/1) ve okul müdürleri yıllık izin, mazeret izni, hastalık ve refakat izni, aylıksız izin ve diğer izinlerini bağlı oldukları il/ilçe milli eğitim müdürlerinden alırlar (Madde 6b/3). Buna göre, okul yöneticilerinin yıllık izin sürelerinin, öğretmenlerin seminer dönemleri hariç, yaz döneminde yaklaşık iki ay ve sömestre tatilinde ise yaklaşık 15 gün olmak üzere toplamda yaklaşık iki buçuk aylık izin süreleri ile kıyaslandığında, öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilikleri üzerinde olumsuz etkiye neden olabileceği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin çalışma saatler ile ilgili olarak, ilgili yönetmelikler incelendiğinde (Resmi Gazete, 2003a; Resmi Gazete, 2013b), okul müdürünün , müdür başyardımcılarının ve müdür yardımcılarının okulda bulunma zorunluluğu ve mesai saatlerine ilişkin bir yönetmelik boşluğunun varlığından bahsedilebilir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun (Resmi Gazete, 1965) 99. maddesinde belirlenen “Memurların haftalık çalışma süresi genel olarak 40 saattir.” şeklinde belirlenen çalışma saatlerine tâbi olduğu; buna göre ise okul yöneticilerinin günlük resmi çalışma saatlerinin günlük 8 saat mesai şeklinde olması gerektiği söylenebilir. Ancak ikili eğitim yapan ilköğretim kurumları da göz önüne alındığında, okul yöneticileri sabah 07.00’da başlayan ve akşam 18.50’de son bulan yaklaşık 12 saatlik bir mesai ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Tekli öğretim yapan okullarda, mesai saatlerinin 08.00 ile 15.30 saatleri arasında düzenlendiği görülmekle birlikte (<http://malatya.meb.gov.tr/www/kis-saati-uygulamasi/icerik/105>), genel olarak okul yöneticilerinin çalışma saatlerinin, öğretmenlere oranla oldukça uzun olduğu söylenebilir.

### 2.3.1.2. *İş Hayatı ile Özel Hayatı Dengeleme*

Kurumsal yapılaşmanın yoğun olarak görüldüğü toplumlarda bireylerin yaşamlarının neredeyse tamamen örgütsel eylemlerin örüntülerinden oluştuğu ve örgütlerin etkinlik alanlarının çağdaş insan yaşamını kapsadığı görülmektedir. Bu nedenle “iş yaşamı” ve “özel yaşam” olarak ayrı ayrı tanımlanan süreçlerin aslında yönetsel eylemlerin uç uca eklenmesinden veya üst üste binişmesinden oluşan bir bütünlük arz ettiği görülmeli ve iş ile iş dışı yaşam arasında kesintisiz bir duygu ve düşünce etkileşiminin, akışının ve karışımının olduğu bilinmelidir (Açıkalın, 2002, s. 15).

Culberson (1960), bir okul yöneticisinin günlük çalışmasını bitirip okuldan ayrıldıktan sonra, program, bakım ve onarım gibi sorunları okulda bırakıp bu sorunları düşünmeyebileceğine; ancak ilişkileri nedeniyle bunları gölgesi gibi kendisiyle birlikte götüreceğine vurgu yapar. Bu nedenle okula ilişkin sorunların yalnızca yasal işler ile sınırlı olmayacağını kavramak durumunda olduklarına dikkat çeker (Taymaz, 1986, s. 125). Bu bağlamda, okul yöneticiliğini tercih eden kadınların da, okula ilişkin sorunların çözülmesi için mesai saatlerinin dışında da mesleklerine daha fazla zaman ayırmak durumunda kalacakları söylenebilir.

Kadınların iş hayatına katılımı ve kariyer pozisyonlarında yükselmeleri ile, özel hayatlarındaki sorumluluklarını yerine getirme konusunda çeşitli sıkıntılar yaşayacakları bilinen bir gerçektir. Bu nedenle kadınların iş hayatı ile özel hayatlarındaki rollerini dengeleyemeyeceği görüşü, onların kariyer gelişimi sürecinde isteksizlik yaratan bir diğer faktör olarak gösterilebilir. Bu anlamda, kadınların iş hayatları ile özel hayatları arasında denge kurmalarına yönelik önlemlerin alınması, kadınların istihdamları ve kariyer pozisyonlarında ilerlemeleri açısından önemlidir denilebilir.

Gammie, Gammie, Matson ve Duncan (2007, s. 39)’a göre de, “aile dostu” politikaların oluşturulması veya iş-yaşam dengesinin sağlanabilmesi için bireylere verilen inisiyatifler yoluyla çeşitli esneklikler gösterilmesi, iş hayatı ile aile dengesinin kurulabilmesi açısından önemli kazanmaktadır. Örneğin Avrupa Birliği tarafından stres veya yoksulluk altında ezilmeden herkesin çocuk sahibi olabilmesi veya akrabalarının bakımlarını üstlenme konusunda planlama yapabilmesi için iş hayatı, özel hayat ve aile hayatı arasında daha iyi bir denge kurulması desteklenmektedir. Yarı zamanlı

çalışanları, serbest çalışanları ve aileye yardımcı olan eşleri koruyan kanunların yanı sıra, doğum izni ve babalık izni için asgari standartları belirleyen kanunlar bulunmaktadır. Yine AB üyesi ülkeler tarafından tüm Avrupa’da çocuklar için yüksek kaliteli bakım hizmetleri oluşturmak için çeşitli hedefler belirlenmiştir (AB, 2012, s. 17). Buna göre, benzer önlemlerin, yukarıda “Çalışma Koşulları” başlığı altında irdelenen okul yöneticilerinin çalışma koşulları üzerinde de alınması, iş hayatı ile özel hayat dengesini kurmaya çalışan kadınlar açısından yöneticiliğe özendirici bir çözüm olacaktır denilebilir.

### **2.3.1.3. Mesleki Yeterlilik ve Başarı İnancı**

Yeterlik, bireye belli bir rolü oynayabilme gücünü kazandıran özelliklerin varlığı veya bu rolü oynamasını engelleyen özelliklerin yokluğu olarak tanımlanabilir. Yeterli olmak veya belli bir konudaki yeterlilik, belli istemleri karşılamaya yarayan gerekli bilgi, beceri veya hem bilgi hem de beceriye sahip olmaktır. Bir başka ifade ile, yeterli kimse, belli makamın görevlerini karşılayabilen kişi olarak nitelenebilir. Okul müdürlüğünde yeterli addedilecek yöneticinin de bu makamın görev ve rol gereklerini yerine getirmesi beklenir (Bursalıoğlu, 1975, s. 4).

Türk eğitim sisteminde okul müdürlerinin genellikle öğretmenlik veya müdür yardımcılığı görevlerinde başarılı bulunanlar arasından seçilerek atanmasının yapıldığı görülmektedir (Açıkalın, 1994, s. 14). Aslında okul yöneticiliğinin öğretmenlikten farklı ve ayrı bir yeterlik alanını içerdiği göz ardı edilmiştir. Yönetim formasyonu alan yöneticilerde meydana gelebilecek tutum değişiklikleri önemslenmemiş, üstelik yöneticilik görevi öğretmenler için ek bir görev şeklinde yorumlanmıştır (Cemaloğlu, 2005, s. 266-267). Bu durum, yöneticilik mesleğinin meslekleşmesi ve kurumsallaşmasının önünde önemli bir engel olması (Bursalıoğlu, 2002, s. 15) ve “öğretmenlik mesleğinde iyi olanın iyi ve başarılı bir okul yöneticisi olabileceği” şeklindeki varsayımının uygulamada başarısız olması (Cemaloğlu, 2005, s. 267) açısından eleştirilmekle birlikte, Açıkalın, (1994, s. 14) kendisini yöneticilik makamı için yeterli gören ve yöneticilik görevini başarıyla sürdüreceğini düşünen öğretmenlerin okul müdürlüğü görevine talip olmalarını doğal karşılamaktadır.

Yapılan bu çalışmada da, okul yöneticiliğini tercih edip etmememe hususunda öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak okul yöneticiliği mesleğine ilişkin taşıdıkları mesleki yeterlik ve başarı inançlarının etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **2.3.1.4. Statü ve Kazanım**

İnsanların davranışlarına yön veren farklı kişisel ihtiyaçları vardır. Örgütlerde çalışan bireylerin de yine iş ortamına taşıdıkları bireysel ihtiyaçları ile iş yapma süreçlerinde bireysel ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı daima önemli bir konudur (Hoy ve Miskel, 2010, s. 127). Birey başkalarının yaşamlarını gözlemleyerek ve kendi kişisel deneyimlerine dayalı olarak bir işin sonucunu tahmin eder. Eğer yapılacak iş yararlı ve o işten beklenen sonuçlar olumlu ise o işe karşı güdülenme gerçekleşir (Selçuk, 2001, s. 214). Bir başka ifade ile, eğer birey yapacağı işin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacağını düşünüyor ise, o işi yapmaya karşı isteklilik duyar.

Bireylerin, elde edecekleri maddi çıkarlar karşılığında içinde bulunduğu örgütün amaçlarına hizmet ettiği kabul edilir. Ancak maddi çıkar karşılığında örgütün amaçlarına hizmet edeceği düşünülen bireylerin, aynı zamanda kendi kişisel kariyer amaçlarını düşündüğü de bir gerçektir. Bireyler bir taraftan örgütün amaçlarına hizmet ederken, diğer taraftansa örgüt içinde yükselmek ister. Yükselme isteğinin içinde bireysel maddi çıkarların artış göstermesi beklentisi de bulunabilir. Bununla birlikte, örgüt içinde yükselme isteği bulunan bireyin maddi çıkarlarının dışında ve ötesinde kendisine olan saygısı gereği kariyer sahibi olma arzusu da özellikle günümüzde etkili bir güdülenme biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyin kariyer edinme ve yükselme isteği, Maslov'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst iki basamağında yer alan benlik ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı ile ilişkilendirerek anlaşılabilir (Eryiğit, 2000).

Hiyerarşik olarak düzenlenmiş örgütsel yapılar incelendiğinde, hiyerarşinin basamaklarında yükseldikçe, bu hiyerarşik konumlara bağlı olarak elde edilebilen maddi ve toplumsal yararlarda ve elde edilen güçte bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çalışanların örgütsel hiyerarşinin üst basamaklarına doğru ilerleme isteğine sahip olmaları da olağan karşılanan bir durumdur (İnandı ve Tunç, 2012, s. 204). Buna göre, hâlihazırda öğretmenlik yapanların, öğretmenlerden hiyerarşik olarak daha üst düzeyde bulunan okul yöneticiliğini tercih

etme sebeplerinden birinin de, okul yöneticiliğinin öğretmene katacağı statüye ve maddi kazanımlara bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Statü, bir kimsenin bir kurum veya bir toplum içindeki durumu (TDK, 2013) olarak tanımlanır. Bireyin toplumsal statüsünü etkileyen pek çok farklı değişken bulunmaktadır. Bunlar biyolojik, fiziksel, ekonomik veya bireyin sahip olduğu sosyolojik özelliklerine göre değişebilir (Beshers ve Reiter, 1963, s. 1).

Statü, bireyin çevresinde yer alan insanların, grupların ya da kurumların (aile, okul gibi) toplum içinde bireye uygun gördükleri yeri veya mevkiyi tanımlamakta da kullanılır. Her birey zorunlu veya gönüllü olarak çeşitli statülere sahiptir. Bu statülerinden ise zamanla vazgeçebilir veya bu statüleri kaybedebilir. Bir topluma dahil olan üyeler birbirlerini sahip oldukları statülere göre tanırlar (MEB, 2004, s. 44).

Statü aynı zamanda kişilerin kategorilerini de belirtir. Bununla birlikte bir statü dolaylı olarak karşıt statülerin varlığını da tanımlar. Statüler iyi, önemli, işlevsel, kötü, düşük, yüksek, değerli, değersiz gibi de nitelenir (Doğan, 2004, s. 96). Ekonomik değerlerin önemli olduğu toplumlarda anahtar statü, genellikle kişinin sahip olduğu meslektir. Her toplumun çeşitli statülere verdiği bir takım değerler ise toplumdan topluma veya zaman içinde değişiklik gösterebilir (MEB, 2004, s. 44-45). Buna göre, okul yöneticiliğinin sağladığı toplumsal statünün de, öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih edip etmemeleri üzerinde etkili olacağı söylenebilir.

Yapılan bu çalışma kapsamında da, “çalışma koşulları”, “özel hayatı dengeleme”, “mesleki yeterlik ve başarı inancı” alt boyutlarının yanı sıra, okul yöneticiliğinin “statü ve kazanım”ı da değerlendirilmiştir. Sıralanan alt boyutlarda, kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin kariyer engelleri olup olmadığı öğretmen ve kadın okul yöneticisi görüşleri doğrultusunda ortaya koyulmuştur. Ardından kadın okul yöneticilerinin bu kariyer engellerini yaşayıp yaşamadığı, eğer yaşadılar ise bu engelleri çözümlenmek için hangi yollara başvurdıkları belirlenmiştir.

### **2.3.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algısından Kaynaklanan Kariyer Engelleri**

Opong ve Abu (1988), kadının yaşam içerisinde oynadığı yedi temel rol olduğundan bahseder. Bunlar mesleki rol, annelik rolü, eşlik, ev kadınlığı, akrabalık, vatandaşlık ve kendini gerçekleştirme, bireylik rolleridir (Kasapoğlu, 1994, s. 223).

Dijkstra ve Plantenga (1997)'ya göre, toplumsal cinsiyet ideolojisi kültürel normlar ve geleneklere, toplumsallaşma sürecine ve beklentilere dayanır ve bu normlar kadının çalışma yaşamındaki konumunu doğrudan etkiler. Örneğin, kadınların çalışabileceği işlerin neler olduğu, alacağı ücret ve ücretsiz işlerin örgütlenmesi gibi konularda bu normlar etkili olmaktadır (Ercan ve Özar, 2000, s. 45). Bu açıdan değerlendirildiğinde, kadınların yaşam içerisinde oynadıkları temel rollerden biri olan mesleki rolün, kadının diğer rollerinden ve toplumun kadından bu rollere ilişkin beklentilerinden etkileneceğini söylemek mümkündür.

Aşağıda toplumsal cinsiyet kavramı açıklanmış ve ardından araştırma kapsamında yer alan toplumsal cinsiyet rollerinin kadınların iş yaşamı üzerindeki etkileri ilgili literatür kapsamında ele alınmıştır.

### ***2.3.2.1. Toplumsal Cinsiyet Kavramı***

Durkheim'e göre, toplumsal olaylar, tikelde var olduğu için tümelî oluşturmaz, tersine tümelde var olduğu için tikelde de meydana gelir. Bununla birlikte toplumsal olaylar “dışsallık” ve “baskı” niteliği taşımaktadır. Örneğin herhangi bir hukuk veya ahlak kuralı toplumsal bir olaydır ve bu kurallar bireyin dışındaki kanunlarda veya törelerde yer alır. Birey kabul etsin veya etmesin, bu kuralların içine doğar ve bu kurallar kendini bireylere zorla da olsa kabul ettirir (Kösemihal, 1971, s. 33-34). Buna göre aslında toplumsal cinsiyetin de, toplumun genelinin bireyden cinsiyetine bağlı olarak beklentilerini ifade eden ve bireyi şekillendiren bir kavram olduğu söylenebilir.

Toplumsal cinsiyet kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenen rol ve sorumluluklarını ifade etmek için kullanılır. Kadın ve erkeğin biyolojik farklılıklarından ötürü değil, toplumun kadın ve erkek olarak bireyleri nasıl gördüğü, algıladığı, nasıl düşündüğü ve nasıl davranmalarını beklediği ile ilgili bir kavramdır (Öztürk, 2011, s. 18; Özpolat ve İşgör, 2013, s. 224). Toplumsal cinsiyet rolü, toplum tarafından tanımlanan ve bireylerden yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili grup beklentileridir. Daha açık bir ifade ile annelik, babalık, öğretmenlik askerlik gibi işlerde kadınlara ve erkeklere verilen farklı roller toplumsal cinsiyet rolleri olarak bilinir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet rolleri terimi, toplumun belirlediği cinsiyet farklılıklarını ve cinsiyete bağlı kalıp yargıları da belirtmek üzere kullanılır. Ayrıca,



geleneksel olarak kadınla ve erkekle ilgili olduğu kabul edilen rolleri de açıklamakta kullanılır (Dökmen, 2004, s. 16).

Kadınlar ile erkekler arasındaki rollerde gözlenen farklılıkları açıklamak üzere tarihsel süreç içerisinde farklı kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir. Biyolojik kurama göre, kadın ve erkek arasındaki rol farklılıkları biyolojik özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Güldü ve Ersoy-Kart, 2008, s. 101). Dünyadaki tüm toplumlarda, toplumun genelde, kadınla erkek arasındaki fizyolojik farkın gözetilerek, erkek ve kadın olmak üzere iki gruba ayrıldığı ve her grubun da statü ve rollerinin birbirinden farklı belirlendiği görülmektedir (Türkkahraman ve Şahin 2010, s. 80).

İnsanlığın ilk başladığı tarihten itibaren üreme yeteneğinin bir sonucu olarak kadınlar evle ilgili işlerden sorumluyken, erkekler dış çevreye müdahaleden sorumlu tutulmuşlardır (Güldü ve Ersoy-Kart, 2008, s. 101). Örneğin, basit tarım toplumlarında yaşayan kadınlar büyük bir oranda, tarlada belirli işleri yapan, gıda ve yakacak toplayan, ev işlerini yapan, çanak ve çömlek gibi işlerin yapıcısı olarak çalışmaktadır. Buna karşın, şehirleşmiş ve teknolojik açıdan gelişmiş endüstri toplumlarında ise, kadın ve erkek statüsünde ve buna bağlı rollerde, haklarda ve görevlerde değişiklikler ortaya çıkmıştır. Tarihsel süreçte erkek işi olarak düşünülen pek çok iş sahasında kadınlar, kadın işi olarak düşünülen iş alanlarında ise erkekler çalışmaya başlamıştır. Aslında bu gelişmeler, kadınlara veya erkeklere atfedilen birçok özelliğin doğuştan getirilmediğine, aksine bu rol ve özelliklerin kültürel yapı içerisinde oluşturulduğuna açıkça işaret etmektedir (Türkkahraman ve Şahin 2010, s. 80).

Kadınların daha düşük eğitim seviyelerine sahip olmalarına bağlı olarak becerilerinin daha düşük olması ve eve dair sorumluluklarının yanı sıra kadınları dış dünyadan ayıran kısıtlayıcı kültürün varlığı da kadınların işgücünde dezavantajlı duruma düşmesine neden olmaktadır (Batoool ve Sajid, 2011). Buna göre, kadınların karşılıklı etkileşim içinde buldukları sınıf, ırk, cinsel kimlik, cinsel eğilim, ve sosyokültürel çevre kadınların toplumsal kimlik kazanmalarında zaman ve yer açısından farklı etkilerde bulunmaktadır. Bir başka ifade ile toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek olmanın yanı sıra, her bireyin yaşlı veya genç, evli veya bekâr, çocuklu veya çocuksuz, zengin veya fakir olması gibi çeşitli özellikleri ile toplumsal cinsiyet kimliğinin bir bileşiminden meydana gelmektedir. Bu açıdan, toplumsal cinsiyet sadece kadın veya erkek olmaya indirgenemeyecek kadar komplike ilişkiler içeren bir kavramdır (Öztürk,

2011, s. 125-126). Benzer biçimde Apple (2006, s. 158)'da, toplumsal cinsiyetin temelinde aslında toplumun içindeki sınıfsal ilişkilerin aktif bir biçimde yer aldığına dikkat çekmektedir.

Bandura gibi bazı teorisyenler tarafından ise, cinsiyet rollerinin gelişiminde “Sosyal Öğrenme Kuramı”nın gerçekleştiği kabul edilmiş ve tıpkı insanın diğer davranışlarının öğrenildiği gibi, cinsiyet rolüne ilişkin davranışlarının da sosyal öğrenme sonucunda gerçekleştiği savunulmuştur. Sosyal öğrenme kuramcılarının kuramın ilk geliştirildiği dönemlerde cinsiyet rollerinin, anne-babanın kız ve erkek çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarını pekiştirmeleri ve gözleyerek öğrenme (model alma) sonucunda gerçekleştiğini belirtmekteyken, yakın zaman içinde bu teori cinsiyete uygun davranışların öğrenilmesinde basit bir taklit etmenin ötesinde bilişsel faktörlerin de önem kazandığı şeklinde geliştirilmiştir (Cardwell ve Flanagan, 2004 s. 150).

Macoby ve Jacklin (1974) tarafından cinsiyet farklılıklarına ilişkin yapılan detaylı literatür incelemesi sonucunda, yapılan ampirik çalışmalarda ortaya koyulan kanıtlar şöyle sıralanmaktadır (Oakley, 2005, s. 33-34):

1. Çocuklar kendi toplumsal cinsiyetlerini genital cinsiyet farklılıklarını toplumsal cinsiyetle ilişkilendirmeden önce de bilirler: Kendilerini “kız” veya “erkek” olarak tanımlar, cinsiyetlerine uygun oyunlar ve oyuncaklar seçerler.

2. Oyuncak ve oyun seçiminde “doğru” toplumsal cinsiyet tercihlerinin kurulmasını, toplumsal cinsiyetin değişmezliğini anlamaları izler.

3. Toplumsal cinsiyet kimliği, temel olarak insan yaşamının ilk iki yılında şekillenir.<sup>2</sup>

4. Anne-babaların kız ve erkek çocuklara ilişkin yaptıkları ayrımlar, gelişen dişil ve eril öz-kavramları arasındaki uçurumu açıklamakta yeterli değildir.

5. Çocuklar oldukça katı biçimde farklılaşmış toplumsal cinsiyet kimlikleri oluştuktan sonra bile aynı toplumsal cinsiyet modellerini tanımlama eğilimi göstermezler.

---

<sup>2</sup> Örneğin Giddens (2000), kadın ve erkek yetişkinlerin erkek ve kız bebekleri farklı biçimde tuttuklarına dikkat çeker. Günlük yaşantı boyunca yapılan sistematik davranışlar, veya giyim-kuşam, saç biçimi gibi özellikler bebeğe öğrenme süreci boyunca cinsiyetine dair bir çok ip ucu verir. Çocuk iki yaşına geldiğinde ise kendi toplumsal cinsiyet kimliğine dair çok da net olmamakla birlikte bir görüşe sahiptir (Eser ve Dinç, 2007, s.13).

6. Pek çok kişisel özellik açısından ebeveyn-çocuk benzerlikleri güçlü değildir. Özellikle çocuk ve çocukla aynı cinsiyetteki ebeveynin özellikleri arasındaki korelasyonlar, çocuk ve karşı cinsiyetteki ebeveyn arasındaki benzerlik kadar güçlü değildir.

7. Anaokulu-kreş yaşında toplumsal cinsiyetleri farklılaştırılana kadar çocukların tercih ettikleri oyunlar, ailelerinde gördükleri cinsiyet rolleri ile aynı deseni taşımaz. Örneğin doktor bir annenin kızı, ısrarla sadece erkeklerin doktor olabileceğini söyleyebilir.

Toplumsal cinsiyeti bilişsel gelişim ile açıklayan teoriler, yukarıda yer alan 1,4,5,6 ve 7 numaralı özellikleri desteklerken, 2 ve 3'ü desteklemez. Sosyal öğrenme yaklaşımı ise 4,5, 6 ve 7 numaralı özellikler ile aykırı düşmekle birlikte, 1 ve 3 numaralı görüşlerle desteklemektedir (Oakley, 2005, s. 34).

Cinsiyet rollerini "Sosyal Rol Kuramı"yla açıklayan Wolfensberger (1992)'e göre ise toplumsal rol, sosyal olarak bireyden beklenen davranış desenleri, sorumluluklar ve ayrıcalıklardır. Bireyler kendisinden beklenen sosyal rollere kendi seçimleri ile veya bu rollerin onlara toplumsal olarak dayatılması nedeniyle girerler. Bireylerin rollerini, bireyin bu role ilişkin performansına ilişkin aldığı toplumsal geri dönüşler aracılığıyla öğrendikleri görülür (Lemay, 1999, s. 222).

Toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin beklentiler ve düşünceler, aileden, arkadaşlardan, dini ve kültürel kurumlardan, okullardan, iş yerlerinden olduğu kadar, reklamlardan veya medyadan da öğrenilebilir (Özpolat ve İşgör, 2013, s. 224). Örneğin Zeybekoğlu-Dündar (2012, s. 133), Türkiye'de yayınlanan televizyon reklamlarını incelediği çalışması sonucunda, yayınlanan reklamlarda yer alan kadın ve erkek rol modellerine ilişkin metinlerin, kadınların toplum içerisindeki ikincil konumunu pekiştirdiğine, ataerkil ideolojinin devamı için gerekli olan erkek egemen yapının söylemlerini desteklediğine, böylelikle de bu bakış açısını toplumun tüm bireyelerine aktararak toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpların yeniden üretilmesini sağlamakta olduğuna dikkat çekmektedir.

Benzer bir çalışmada ise Besler ve Oruç (2010) Türkiye'de en yüksek tirajlı ilk beş gazetede 2003-2007 yılları arasında kadın yöneticilere ilişkin çıkan haberler incelemiştir. Araştırma sonucunda, kadın yöneticilere yönelik haberlerin, başarı

haberleri, ayrımcılığa yönelik haberler, pozitif ayrımcılığa yönelik haberler, betimleyici haberler ve diğer haberler olmak üzere beş kategoriden oluştuğu belirlenmiştir. Bu haberlerde, çoğunlukla kadın yöneticilerin başarı haberine yer verilmiş olup, ayrımcılığa yönelik haberlerde ise kadınların Türkiye’de yönetici olmalarının önündeki engeller ve toplumsal yargılar kapsamında ortaya koyulduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırmak için yürütülen pozitif ayrımcılığa yönelik düzenlemeler de yazılı basında yer almakla birlikte, yazılı basında sunulan betimleyici haberlerde, Türkiye’de kadınların, kadınların yönetici olmalarının ilişkin olumsuz tutumları ve “kadın işi” olarak nitelenen meslek gruplarında dahi kadınların yönetim kademelerinde yer alamadıklarına yönelik yapılan araştırmalara yer verildiği görülmektedir.

Türkiye’de Ocak-Ekim 2005 tarihleri arasında British Council desteğiyle Mine Gencel-Bek tarafından gerçekleştirilen “Medya ve Toplumsal Katılım” çalışması da toplumsal cinsiyet bakışının medyaya yansımaları kapsamında oldukça dikkat çekici sonuçlar ortaya koyan önemli bir çalışma olarak görülmektedir. Türkiye’nin yüksek tirajlı dört gazetesinde (Hürriyet, Sabah, Akşam ve Vatan) yer alan toplam 16060 haberin incelendiği çalışmada, incelenen haberlerin 13.776’sının kadınlarla ilgili olduğu, kadınlarla ilgili haberlerin % 32.3’ünün eğlence ve magazin, % 17.4 suç ve şiddet içerikli olduğu, erkeklerle ilgili haberlerde ise suç ve şiddet içerikli haberlerin %22.2 ile ilk sırada yer aldığı bunu ise % 21.6 ile eğlence ve magazin, % 18 ile ise ilgili otoritelerin etkinlikleri ve politikalarını içeren haberlerin izlediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi Türkiye’de kadınlarla ilgili haber sayısı oldukça fazla olmasına karşın kadınların “ağır konular” içerisinde kendilerine yer bulamadıkları görülmektedir (KSGM, 2008d, s. 9).

Eğitimde toplumsal cinsiyet ayrışmasına ilişkin yapılan bir diğer çalışmada ise Magno ve diğerleri (2010), çeşitli ülkelerdeki ders kitaplarında kadınların ağırlıklı olarak ev hanımları olarak veya ev içindeki cinsiyet rollerine uygun olarak ev işlerini yapıyor biçimde resmedildiğine dikkat çekmektedir. Örneğin Estonya’da genç kızlar ve kadınlar evde ve çocuk bakımı işiyle ilgilenir biçimde resmedilirken, erkeklerin çok nadir olarak yemek yaparken, çocuk bakarken veya temizlik yaparken resmedildiği görülmektedir. Arnavutluk, Macaristan, Kazakistan ve Tacikistan’da da yine kadınların çoğunlukla ev dışında tasvir edilmediği; hatta Azerbaycan’da bir ders kitabında, modern

ailelerde çocuk sayısının azalması ve kentsel yaşamda ise kadınların çalışması ve eğitim seviyelerinin artmalarıyla ilgili önemli tehlikeler bulunduğu vurgu yapılarak üstü kapalı biçimde çalışan kadınların kınandığı görülmektedir. Kadınların ev dışında tasvir edildiği ders kitaplarında ise, kalıplaşmış cinsiyet rollerine uygun mesleklerde olduğu görülmektedir. Örneğin Romanya’da kullanılan ders kitaplarında kadınlar, öğretmenler, köylüler, meyve veya çiçek satıcıları olarak tasvir edilirken; erkeklerin astronotlar, polisler, doktorlar, aktörler, şefler veya duvar ustaları gibi mesleklere sahip olduğu dikkat çekmektedir (EURYDICE, 2003, s. 146).

Eğitim kurumlarında olumsuz cinsiyet rollerinin pekiştirilmesini önlemek için, BM Genel Kurulu’nda 1979’da kabul edilen, 1981 yılında sözleşme halini alan ve Türkiye’nin de 1985 yılında imzalayarak taraf olduğu Kadına Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW)’nde yer alan 10/c maddesinde, “Kadın ve erkeğin rolleriyle ilgili kalıplaşmış kavramların eğitimin her şeklinden ve kademesinden kaldırılması ve bu amaca ulaşılması için karma eğitimin ve diğer eğitim şekillerinin teşvik edilmesi, özellikle de ders kitaplarının ve okul programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve eğitim metotlarının bu amaca göre düzenlenmesi.” hükmü yer almaktadır (UNICEF, 2004).

Aşağıda bu araştırmada “aile içi cinsiyet rolleri” ve “eşe göre konum ve kariyer beklentisi” boyutlarında ele alınan toplumsal cinsiyet rolleri, ilgili literatür çerçevesinde açıklanmıştır.

### ***2.3.2.2. Aile İçi Cinsiyet Rollerinin Kadının Çalışma Hayatına Etkileri***

Toplumsal cinsiyet ilişkileri, kadın ve erkeğin sadece eril ve dişil olmadığı, ayrıca anne, baba, kız çocuk ve erkek çocuk, karı ve koca olduğu bir sosyal ilişkiler toplamını ifade etmektedir. Aile kurumu ise var olan belli bir biçimdeki cinsiyet rollerinin ve ilişkilerinin sonucu ortaya çıkan toplumsal cinsiyet ideolojisinin yeniden üretildiği ve geliştirildiği alanın maddi çerçevesini oluşturmaktadır (Dedeoğlu, 2000, s. 141-158).

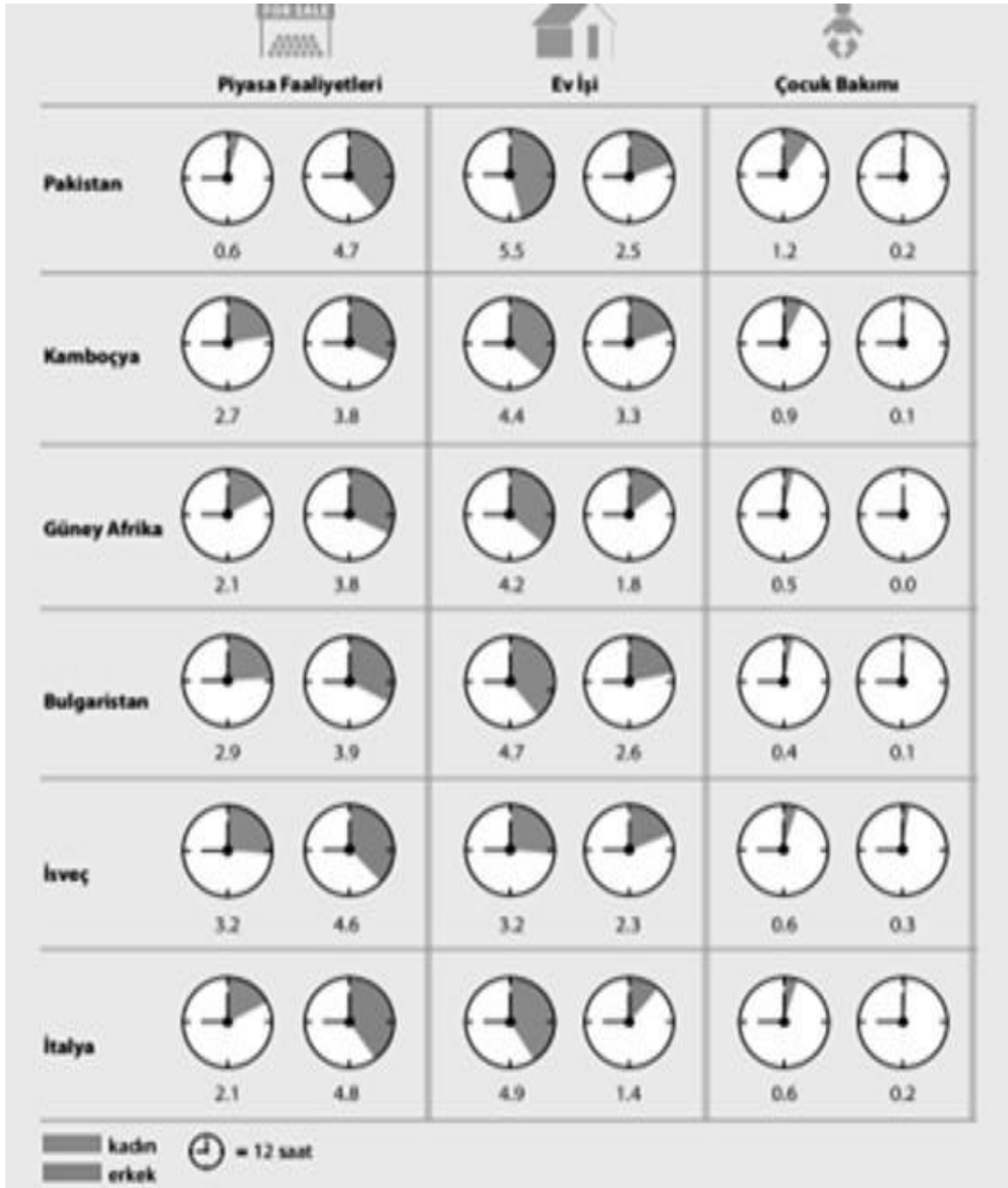
Feminizmle ilgili tüm temel kavram ve kuramların temelinde aile kavramının yattığı görülmektedir. Çünkü kadın daima aile içinde yer ve hayat bulmuş bir varlıktır. Bilinmektedir ki kadınlar ülke yönetmekten ziyade ev yönetmiş, karar alma süreçlerine dahil olduğu yegane kurumlar ise aileleri olmuştur (Öztürk, 2011, s. 17). Bu nedenle,

kadınların biyolojik olarak üreme becerileri nedeniyle ev içinde ve çocuklara bakarken tasvir edildiği, erkeklerin ise ev dışındaki kazanç sağlayıcı işlerde çalışıyor olması şeklinde ortaya çıkan ve yaygın olarak kabul gören bir stereotipleme ortaya çıkmıştır (Mullins, 2006, s. 174).

Kadının üremedeki rolü ve buna bağlı toplumsal konumu, özellikle feminist düşünce tarihinin temel konularından birini oluşturmaktadır. Bu konudaki önemli bir feminist düşünür olan Simone de Beauvoir'e göre, kadını üreme özelliği onun toplumsal yaşamda ilerlemesinin önündeki en büyük engeldir (Özsan, 2004, s. 3). Eril toplumlarda erkeğim kamusal alan içinde tanımlanarak, kazanç sağlayan ve karar veren konumunda olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra erkek eve kazanç sağlayan kişi olduğu için, çalışma yaşamındaki önemini ev sınırlarını içerisinde de korumaya devam etmektedir (Temel, Yakın ve Misci, 2006, s. 29).

Aile içinde kadın ve erkek arasındaki işbölümü durumu, her toplumun kendine has tarihi ve kültürel özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir ancak hemen hemen tüm toplumlarda cinsler arasında, kadına çocuk bakımı ve ev işleri gibi özel alanda yer veren bir görev bölüşümü olduğu geniş kabul görmektedir. Bu nedenle doğurganlık oranı, çocuk bakımı görevlerinin eşler arasındaki dağılımı, ev işleri ve yaşlıların bakımı gibi işlerin dağılımı ve bu işlerin yoğunluğunun kadınların istihdam edilebilirlikleri üzerinde önemli etkileri olmaktadır. Kadın istihdamını ve çalışma yaşamını etkileyen tek faktörün aile olduğunu söylemek, bu konuya etki eden pek çok farklı değişken olması nedeniyle eksik bir yaklaşım olmakla birlikte, aile kurumu, gerek kendi kurumsal yapısı, gerekse aile içindeki kaynak dağılımı ve karar alma mekanizmalarının belirlediği ölçü anlamında kadının çalışma yaşamındaki konumunu da yakından etkilemektedir (Dedeoğlu, 2000, s. 144-151).

Berniell ve Sanchez-Páramo (2011) çeşitli ülkelerdeki kadın ve erkeklerin gün içinde zaman ayırdıkları faaliyetleri Şekil 5'teki biçimde belirlemiştir.



Şekil 5. Çeşitli ülkelerde kadın ve erkeklerin gün içinde zaman ayırdığı faaliyetler

Kaynak: Dünya Bankası (2012). *Dünya kalkınma raporu 2012: Toplumsal cinsiyet eşitliği ve kalkınma*. Washington, DC.

Çeşitli ülkelerde kadın ve erkeklerin gün içerisinde zaman ayırdıkları faaliyetleri ve bu faaliyetlere ayırdıkları ortalama zamanları gösteren Şekil 5 incelendiğinde, farklı gelişmişlik düzeylerinde yer alan ülkelerin tümünde erkeklerin piyasa faaliyetlerine ayırdıkları zamanın kadınlarınkinden, tüm ülkelerde ev işlerine ayrılan zamanın ise kadınlarda erkeklerinkinden daha fazla olduğu görülmektedir. Çocuk bakımı konusunda ise, yine kadınların ayırdıkları zamanın erkeklerden daha fazla olduğu, erkeklerin çocuk bakımına ayırdıkları zamanın çok kısıtlı bulunduğu; hatta kimi ülkelerde (Güney

Afrika) erkeklerin çocuk bakımına hiç zaman ayırmadıkları dikkat çekmektedir. Buna göre aslında cinsiyete bağlı rollerin dünya genelinde gelişmişlik düzeyleri farketmeksizin aynı yönde şekillenmiş olduğu ve bu rollerin ise kadının ev dışında istihdam edilmesi üzerinde önemli bir belirleyici etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bir diğer ifade ile, toplumsal açıdan kadına biçilen roller ve bu roller etrafında şekillenen aile ve sosyal ortam kadınların işgücüne katılımlarını etkilemektedir. Çocuk ve yaşlıların bakımını geleneksel cinsiyet rolleri çerçevesinde sadece kadının görevi, ailenin geçimini sağlamayı ise erkeğin görevi olarak gören cinsiyete dayalı işbölümü, kadınların iş hayatına atılması ve işgücüne katılmaları önündeki önemli bir engeldir (Önder, 2013, s. 50).

Türkiye’de ve dünyada aile içi cinsiyet rollerinin, kadının çalışma hayatına etkilerini azaltmaya yönelik olarak çeşitli kanunlar çıkartılmıştır. Türkiye’de 657sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 4587 sayılı İş Kanunu, hamilelik sürecinde kadınların sahip oldukları yasal hakları düzenlemektedir. 657 sayılı DMK’da bu düzenleme 101. maddede (Resmi Gazete, 2013c) “Kadın memurlara; tabip raporunda belirtilmesi hâlinde hamileliğin yirmi dördüncü haftasından önce ve her hâlde hamileliğin yirmi dördüncü haftasından itibaren ve doğumdan sonraki iki yıl süreyle gece nöbeti ve gece vardiyası görevi verilemez.”;104/A maddesinde (Resmi Gazete, 2011) yer alan “Kadın memura; doğumdan önce sekiz, doğumdan sonra sekiz hafta olmak üzere toplam on altı hafta süreyle analık izni verilir. Çoğul gebelik durumunda, doğum öncesi sekiz haftalık analık izni süresine iki hafta eklenir. Ancak beklenen doğum tarihinden sekiz hafta öncesine kadar sağlık durumunun çalışmaya uygun olduğunu tabip raporuyla belgeleyen kadın memur, isteği hâlinde doğumdan önceki üç haftaya kadar kurumunda çalışabilir. Bu durumda, doğum öncesinde bu rapora dayanarak fiilen çalıştığı süreler doğum sonrası analık izni süresine eklenir. Doğumun erken gerçekleşmesi sebebiyle, doğum öncesi analık izninin kullanılmayan bölümü de doğum sonrası analık izni süresine ilave edilir. Doğumda veya doğum sonrasında analık izni kullanılırken annenin ölümü hâlinde, isteği üzerine memur olan babaya anne için öngörülen süre kadar izin verilir.”; 104/B maddesinde yer alan “Kadın memura, çocuğunu emzirmesi için doğum sonrası analık izni süresinin bitim tarihinden itibaren ilk altı ayda günde üç saat, ikinci altı ayda günde bir buçuk saat süt izni verilir. Süt izninin hangi saatler arasında ve günde kaç kez kullanılacağı hususunda, kadın memurun tercihi esastır.”; 108/B (Resmi Gazete, 2011) maddesinde yer alan “Doğum yapan memura, 104 üncü madde uyarınca verilen doğum



sonrası analık izni süresinin bitiminden; eşi doğum yapan memura ise, doğum tarihinden itibaren istekleri üzerine yirmi dört aya kadar aylıksız izin verilir.” hükümleri ile karara bağlanmıştır.

4587 sayılı İş Kanununun (Resmi Gazete, 2003b) ise “analık halinde çalışma ve izin” hususunu düzenleyen 74. maddesine göre, kadın işçilerin doğumdan önce sekiz ve doğumdan sonra sekiz hafta olmak üzere toplam on altı haftalık süre için çalıştırılmamaları; çoğul gebelik halinde doğumdan önce çalıştırılmayacak sekiz haftalık süreye iki hafta süre ekleneceği, ancak, sağlık durumu uygun olduğu takdirde, doktorun onayı ile kadın işçi isterse doğumdan önceki üç haftaya kadar işyerinde çalışabileceği, bu durumda ise, kadın işçinin çalıştığı sürelerin doğum sonrası sürelerle ekleneceği, öngörülen sürelerin ise işçinin sağlık durumuna ve işin özelliğine göre doğumdan önce ve sonra gerekirse hekim raporu ile belirlenerek artırılacağı hükme bağlanmıştır. Ayrıca hamilelik süresince kadın işçiye periyodik kontroller için ücretli izin verileceği, hekim raporu ile gerekli görüldüğü durumlarda, hamile kadın işçinin ücretinde herhangi bir indirim yapılmadan, sağlığına uygun daha hafif işlerde çalıştırılacağı belirtilmiştir. Aynı madde de kadın işçilerin hamilelikteki ücretsiz izin süreleri ile bir yaşından küçük çocukları için verilecek olan süt izni süreleri de belirlenmiştir.

Kanunlar incelendiğinde, kadın çalışanın annelik durumunda iş hayatına yönelik tedbirler alındığı görülmekle birlikte, kanunlara yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Örneğin Erdoğan (2004, s. 31) Türkiye’de 4857 sayılı İş Kanunu ile ILO (International Labour Organization/Uluslararası Çalışma Örgütü) Sözleşmeleri ve AB (Avrupa Birliği) mevzuatını karşılaştırdığı çalışmasında, 4857 sayılı İş Kanunu’nda, analığın korunması hususunda uluslar arası asgari normları aşan zorunlu doğum izni verildiğini, bunun ise iş hayatında analığın korunmasını üstün tutan bir anlayıştan ziyade, çocuk bakımı ve yetiştirilmesi işlevini aile ve topluma değil de kadına yükleyen geleneksel anlayıştan kaynaklandığını vurgulamaktadır.

6 Temmuz 2013 tarihli 28699 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan ve 2014-2018 dönemini kapsayan 10. Kalkınma Planı’nda ise, toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında, kadınların sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamdaki rolünün güçlendirilmesi, aile kurumunun korunarak statüsünün geliştirilmesi ve toplumsal bütünleşmenin kuvvetlendirilmesi temel amaç olarak gösterilerek, bu temel amaç çerçevesinde

kadınların karar alma mekanizmalarında daha fazla yer almaları, istihdamlarının artırılması, eğitim ve beceri düzeylerinin yükseltilmesi yönünde politikaların uygulanacağı ayrıca sosyal ve ekonomik politikaların, ailenin korunması ve güçlendirilmesine katkı yapacak şekilde birbirini tamamlayıcı ve destekleyici bir anlayışla tasarlanacağı belirtilmiştir.

### ***2.3.2.3. Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisinin Kadının Çalışma Hayatına Etkileri***

2001 yılı sonuna kadar yürürlükte olan Türk Medeni Kanunu'nun 152. maddesinin "Koca aile birliğinin reisidir, evin seçimi, karı ve çocukların yönlendirilmesi yükümlülüğü kocaya aittir" şeklindeki ifade nedeniyle kadın-erkek eşitliği yönünden çeşitli eleştiriler aldığı (Temp, 1993, s. 44-45) görülmektedir. İlgili maddedeki bu ibareler, 8 Aralık Ocak 2001 tarihinde 24607 Sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 4721 Sayılı Türk Medeni Kanunu ile "Eşler evlilik birliğinin mutluluğunu birlikte sağlamak ve çocukların bakımına, eğitim ve gözetimine beraberce özen göstermekle yükümlüdür; eşler birlikte yaşamak, birbirine sadık kalmak ve yardımcı olmak zorundadırlar (Madde 185); eşler oturacakları konutu birlikte seçer, evlilik birliğini eşler birlikte yönetir, aile birliğinin giderlerine güçleri oranında emek ve malvarlıklarıyla katılırlar (Madde 186) şeklinde yeniden düzenlenmiştir (Resmi Gazete, 2001).

Buna karşın, İŞKUR İstihdam Durum Raporu (2003)'na göre, Türkiye'de evliliğin kadınların işgücüne katılımı üzerindeki sınırlandırıcı etkisi oldukça yüksek düzeydedir. Türkiye ortalamasında, evli olmayan kadının işgücüne katılma olasılığı evli kadına göre iki kat daha fazla bulunmaktadır. Tüm yaş gruplarında, evli olmayan kadınların işgücüne katılımları, evli kadınların iş gücüne katılım oranlarından daha yüksektir. Evli olmayan 30-34 yaş grubundaki kadınların (% 59.2) çalışma oranı, 35-39 yaş grubundaki evli kadınların çalışma oranının (%18.2) üç katından daha fazladır. Raporla, evlilik ile birlikte azalan işgücüne katılım oranlarının çalışıp para kazanan bir kocanın varlığı nedeniyle kadının işgücü piyasasından uzaklaşması ve evde çocuk olması durumunda ise çocuk bakımından öncelikli olarak kadının sorumlu bulunması nedeniyle azalmış olabileceğine dikkat çekilmektedir.

Kadınların iş hayatı üzerinde ailenin etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırma sonuçları, evliliğin ve çocukların kadının çalışma hayatı üzerindeki etkisinin, çalışma hayatının evlilik ve çocuklar üzerindeki etkisinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Araştırmaların işaret ettiği başlıca bulgu, koca ve/ya da çocukların bir kadının kariyerini sekteye uğrattığı yönündedir. Bunun yanı sıra evlilik ve çocuklar işverenler tarafından bir kadının kariyeri önündeki engeller olarak görülmektedir. Oysa erkeğin kariyeri açısından aynı olgular bir kaynak gibi değerlendirilmektedir. Kadın ve erkeklerin rollerine ilişkin bu ayrılmış bakış açısı, kadınların üst yönetim düzeylerine yükselmesine izin vermemektedir. Bu bakış açısının yanı sıra, kadınların çalışma yaşamında geçici olarak yer aldığı, erkeklere oranla kendilerini daha az işe verdiği ve olası hamilelik, annelik ve ev işleri yüzünden terfi ettirilmemesi gerektiği gibi görüşlerle de yaygın olarak karşılaşılmaktadır (Palmer ve Hyman, 1993, s. 7-8).

Türkiye’de yapılan çalışmalar, kadının iş gücüne katılmasının, eşinin geliri ile ters orantılı olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifade ile kadınlar eşinin geliri arttıkça emek arzlarını geri çekmektedir. Benzer biçimde, Batıda da evli kadınların çalışma oranları ile eşlerinin gelir düzeyleri arasında ters yönlü ve güçlü bir korelasyon olduğu görülmektedir. On ayrı OECD ülkesindeki kadınların çalışma durumlarının incelendiği bir araştırma sonucuna göre ise, eşleri işsiz olan kadınların çalışma oranlarının en yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Beşer, 2003, s. 28). Bununla birlikte, kadınların da çalışma hayatına katılması ve kariyerlerinde ilerlemeleri, evli çiftlerde hem bireysel hem örgütsel açıdan sorunlar ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sorunlar kadınların annelik görevleriyle kariyerleri arasında kalmalarından kaynaklanan evlilik çıkmazları ve/veya çiftler arasında kariyer çatışmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca kariyer ilerlemesi sonucunda örgütte farklı bir yere tayin olma da aile birliğini güç duruma sokan bir durum (Eryiğit, 2000 s. 23) olarak görülmektedir.

Yapılan bu çalışma kapsamında da, okul yöneticiliğini tercih etmede bir kariyer engeli teşkil edip etmediği araştırılan “aile içi cinsiyet rolleri” ve “eşe göre konum ve kariyer beklentisi” boyutları kapsamında incelenen toplumsal cinsiyet rolleri, öğretmen ve okul yöneticisi kadınların görüşleri doğrultusunda ortaya koyulmuş, ayrıca kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde karşılaştıkları kariyer engeli olup olmadığı, eğer oldu ise bu kariyer engellerini nasıl çözümledikleri belirlenmiştir.

### 2.3.3. Kurumsal Kaynaklı Kariyer Engelleri

Yöneticilerin üzerinde en çok zaman harcadıkları işlerin başında insanları yönetmek ve insanlarla ilgili kararlar almak gelmektedir. Yöneticilerin örgütteki insanlara yönelik aldıkları terfi ve kadro kararları da bu kapsamda değerlendirilir ve etkileri bu denli uzağa giden veya geri döndürülmesi zor olan başka bir karar yoktur (Drucker, 2006, s. 69). Bu nedenle çalışmak için örgüte başvuranlar arasından önceden belirlenen ölçütlere uygun, en iyi potansiyele sahip ve işin gerektirdiklerini en iyi biçimde karşılayabilecek olan adayın seçilmesi gerekir. Birden çok ardışık eylemden oluşan seçme işleminin her aşamasında belirlenen ölçütlerden bir bölümü aranır ve bu ölçütlere uymayan adaylar elenir. Elenen adaylara ise niçin seçilmediklerine dair çok net fakat onların kişiliklerini ve duygularını zedelemeyecek biçimde açıklama yapılır (Karşlı, 2004, s. 112).

Kamu görevlileri özelinde incelendiğinde, bireyler arasında ayrımcılığı neden olan çeşitli kariyer engelleri ortaya çıkabilir. Bunlar (Tortop ve diğerleri, 2006, s. 177):

1. Kamu görevlilerinin bir kariyere başlaması ve görevine devam etmesinde aşılması oldukça güç olan ve siyasetin yönetime müdahalesinden kaynaklanan politik engeller bulunabilir.

2. Kamu hizmetine giriş, yaş sınırlandırması, kamu görevlisi sayılarının beklenmedik sıklıkta değiştirilmesi gibi personel sisteminin bozukluğu kapsamında değerlendirilebilecek olan düzenlemeler bulunabilir.

3. Kamu görevlisinin kendisine yüklenebilecek nedenlerden ötürü yükselmesi engellenebilir şeklinde sıralanmaktadır. Ancak ülkelerin hukuk devleti olma ilkesinin gelişmişlik düzeyi arttıkça, yönetimde kişiselliğe ve kayırmacılığa sebep olan bu olumsuzluğun azaldığına da dikkat çekilmektedir.

Yukarıda sayılan ve bireyler arasında ayrımcılığa neden olan faktörlerin yanı sıra, bireylerin karşılaşabilecekleri bir diğer ayrımcılık türü, cinsiyetlerine bağlı olarak ortaya çıkabilir. Niles ve Harris-Bolsbey (2002, s. 107), cinsiyet rollerindeki toplumsallaşmış bakış açısının, kadınların iş hayatında seçimi ve yükselmesi konularında sık sık ayrımcılık içeren uygulamalarla karşılaşmasına neden olduğuna

dikkat çekmektedir. Kadınların çalışma yaşamında karşılaştıkları kurumsal ayrımcılıklar Çalışkan ve Kocakuşak (2004) tarafından:

1. İşe giriş emeklilik ve belirli işlere yönlendirilmesi,
2. Çalışma koşulları, ücret, izinler ve sosyal haklar,
3. Yükselme ve mesleki eğitimden yararlanma ve
4. İşyerinde cinsel tacize maruz kalma olarak sıralanmaktadır.

Özdevecioğlu, Bulut, Tekçe, Çirli, Gemici, Tozal ve Doğan (2003, s. 127) ise çeşitli çalışmalarda kadınların yönetim kademelerinde ilerleyişini engelleyen faktörlerin, cinsiyet ayrımı, üstlerinin rehber ve destek olmayışı, kadınların iş dünyasında politik davranmamaları, kariyer stratejilerinden yoksun olmaları, yetiştirme tarzları, ailevi sorumlulukları, isteksizlikleri, kurumsal özellikler, toplumsal değerler olarak belirlendiğine dikkat çekmektedir. Buna göre, Türkiye gibi geleneksel cinsiyet anlayışının baskın olduğu toplumlarda kadınların yöneticilik pozisyonuna gelmelerinin önünde de birçok engelle karşılaştıkları söylenebilir. “Kadın olmak” olgusunun varlığını sürdürdüğü bu yapıda, sistemdeki görevlerin ve sorumlulukların “eril” tanımlanması, özellikle kamu sektöründe kadın için dezavantajlı bir durum yaratmaktadır. Yönetici kadının durumu kamu ve özel sektör açısından değerlendirildiğinde özel sektörde daha iyi bir tablo ortaya çıkmakta iken, benzer bir iyimserlik kamu sektörü için söylenememektedir (Negiz ve Yemen, 2011, s. 198).

Aşağıda, bu araştırma kapsamında kadınların okul yöneticisi olmaları sürecindeki etkisi incelenen “üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul”, “temsil ve özendirme”, “resmi engeller”, “fırsat eşitliği” ve “pozitif ayrımcılık” ile ilgili literatüre yer verilmiştir.

### **2.3.3.1. Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul**

Mullins (2006, s. 143), iş hayatının başlı başına maskülen bir çizgide olması nedeniyle, kadınların iş yaşamında örgütlerin objektif olmalarıyla çelişen çeşitli cinsiyet ayrımcılığı içeren uygulamalarla karşı karşıya kaldıklarını, bu uygulamaların ise, istihdam ve işe seçme süreçlerinde, informal iletişim süreçlerinde, kadınlara karşı tutumlarda ve kariyer gelişimi sürecinde görülebileceğini belirtmektedir.

Homans (1950), örgüt içerisindeki bir grubun üyeleri arasındaki etkileşime ilişkin olarak, eğer iki veya daha fazla sayıda birey arasındaki etkileşim yoğun olursa, bu bireyler arasında birbirlerine karşı sempatinin artacağını, eğer örgütün dışında grup üyeleri arasındaki etkileşim yoğun olursa, üyeler arasındaki karşılıklı sempatinin artacağını ve artış gösteren bu sempatinin ise örgüt dışındaki sistemde etkileşimi daha da yoğunlaştıracağını ve son olarak da bir grubun üyelerinin diğer bireylerle olan etkileşimindeki azalmanın, bu bireylere karşı olumsuz duygularında artışa neden olacağı, buna karşın grup üyeleri arasındaki olumlu duyguların ise güçleneceğini belirtmektedir (Aydın,2005, s. 287). Bununla birlikte, bir yöneticinin ise örgüte katkıda bulunan başarılı bir üye olabilmesi için, örgüt içindeki ve dışındaki politik ve toplumsal yaşam ağına katılarak, bu ağın bir parçası olması gerekmektedir (Palmer ve Hyman, 1993, s. 20).

Kadınlar ve cinsiyetin örgüt literatürüne Rosebeth Moss Kanter'ın 1977 yılında yayınlanan “Şirketlerde Erkekler ve Kadınlar” adlı kitabı ile girdiği söylenebilir (Acker, 1990, s. 143) Kanter, büyük Amerikan şirketlerinde cinsiyetçiliği ele aldığı kitabında, çalışma ortamında görmezden gelinen ve istekleri kısıtlanan kadınların şirket amaçlarına karşı yönde çalışan nasıl bir negatif alt kültür geliştirdiklerini ve bu şirketlerdeki baskın grup olan beyaz erkeklerin kurumsal yapıyı, yönetim süreçlerini ve şirket kültürünü nasıl belirlediklerini ortaya koyan ilk kişidir. Daha da önemlisi, bu erkek ağırlıklı kültürün işe alma, terfi ve ödüllendirme ölçütlerini de saptamakta olduğuna ve kadın ve erkeklerin yeterliliği, karar alışı ve yetenekleri konusunda bazı toplumsal önyargıları da dayatmakta olduğuna dikkat çekmektedir (Maddock, 1997, s. 1). Ayrıca, kadınlara yönelik kurumsal ayrımcılık uygulamalarının sadece kadınların yükselmesini sınırlandırmadığı, bunun yanı sıra kadınların mesleki ilerlemeleri için gerekli mentörlük hizmetlerini sosyal ağların çoğunlukla erkeklerden oluşması ve kadınların ise bu informal iletişim ağlarından dışlanmaları sebebiyle alamamalarına neden olduğu bilinmektedir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2002, s. 107). Örneğin, Palmer ve Hyman (1993, s. 20) kimi kadın yöneticilerin diğer erkek yöneticiler tarafından kahve veya bar dedikodularından dışlandıkları için örgütsel politikaların dışında bırakıldığını, bu erkeklerle kendilerini sosyal ağa dahil edecekleri bağları kuramadıklarını ve bu nedenle de kendilerini grup üyesi olarak göremediklerini vurgulamaktadır.

Yapılan bu çalışmada da, kadın yöneticilerin eğitim örgütlerindeki erkek egemen üst makamlar ve diğer erkek yöneticiler ile sosyal ilişkileri ve sosyal kabulleri açısından sorun yaşayıp yaşamadıkları, yaşıyorlar ise, bu sorunların niteliğinin ne olduğu ve hangi çözüm yollarına başvurduklarını belirlemek amaçlanmıştır.

### **2.3.3.2. Temsil ve Özendirme**

Çalışanların alışkanlıklarını, değerlerini, tutumlarını ve davranış biçimlerini değiştirmek için çeşitli özendirici tedbirlerin alınmasına ihtiyaç duyulur (Tunçer, 2011, s. 73). Kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına taşınması için özendirilmesi de, küresel düzeyde kadın-erkek eşitliğini geliştirmenin çok önemli bir parçası olarak görülmektedir (Broughton ve Miller, 2009).

Turgoose, Hall, Carter ve Stride (2006, s. 8) özellikle erkek işi olarak görülen mesleklerde, kadınların işe alım uygulamalarında daha fazla teşvik ihtiyacı duyduklarını, yapılan teşvik ve özendirmenin ise uygulamalarda daha esnek çalışma saatleri ve aile dostu politikalarla desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna göre çoğunlukla erkek işi olarak karakterize edilen yöneticilik mesleğinin kadınlar tarafından daha fazla tercih edilmesini sağlamak açısından çeşitli teşvik ve özendirmelerde bulunulmasının, kadınların yönetici olmaya ilişkin istekliliğini arttıracığından bahsedilebilir. 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurası kararları içerisinde de, “Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşvikler sağlanmalıdır.” şeklinde bir karar alınmıştır (MEB, 2010).

Kadınların hem dünyada ve hem de Türkiye’de nüfusun yaklaşık yarısını oluşturmalarına rağmen, ekonomik faaliyetlerde aynı oranda temsil olanağı bulamadıkları görülmektedir. Bu durumun çoğunlukla toplumların kadının üstlenmesi gereken rollerine ilişkin çizdikleri çerçeveden kaynaklandığı söylenebilir. Yine buna bağlı olarak toplum içerisindeki ekonomik yaşamda iş tanımlarının, iş ortamının ve iş koşullarının genellikle erkek ağırlıklı belirlenmiş olması, kadınların iş dünyasında ikinci plana itilmesi sonucunu beraberinde getirmiştir denilebilir (Negiz ve Yemen, 2011, s. 196).

TÜİK (2007) verilerine göre, Türkiye’de kadınların gerek Meclis’te, gerekse yerel yönetimlerde çok düşük düzeyde varlık gösterdiği ortaya koyulmuştur. 2008 yılı itibarıyla kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürlerin %9.9’u kadın, %90.1’i

ise erkeklerden oluşmaktadır. Bu veri atanmışlar arasında da kadınların çok düşük bir oranda temsil gücüne sahip olduğuna işaret etmektedir (Sosyal-İş Sendikası, 2010, s.15).

Dünya’da genelinde olduğu gibi, Türkiye’de de kadınların işgücü piyasasındaki cinsiyet temelindeki ayrışma nedeniyle bazı mesleklerde (pilot, cerrah, şoför gibi) çalışma oranlarının daha düşük, buna karşın kimi meslek gruplarında ise (hemşirelik, öğretmenlik, sekreterlik gibi) işgücüne katılım oranlarının daha yoğun olduğu görülmektedir. Ancak kadınların yoğun olarak istihdam edildiği bu mesleklerin statü ve ücret açısından daha düşük getirisi olan işler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, kadın ağırlıklı çalışana sahip iş ya da meslek gruplarında dahi, üst düzey yetki makamlarında kadınlar temsil edilmemekte ya da daha çok orta düzeyli yetki alanlarında görev yapmaktadırlar (Türk-İş, 2005, s. 12). Bu durumun kadınların en yoğun biçimde istihdam edildikleri sektör olan eğitim alanında da yaşandığı görülmektedir.

### ***2.3.3.3. Resmi Engeller, Fırsat Eşitliği ve Pozitif Ayrımcılık***

Reskin ve Padavic (1994) fırsatların, kaynakların, ödüllerin cinsiyete göre farklı dağılmasının cinsiyet ayrımcılığına işaret ettiğini ifade etmektedir (Kırel, Kocabaş, ve Özdemir, 2010, s. 5). Kadın ve erkek ayrımcılığını ortadan kaldırmaya ve cinsler arası eşitliği sağlamaya yönelik politikalar içinde, iş hayatında kadınların karşılaştıkları ayrımcılığın önlenmesi çalışmaları ayrıca önemli bir yere sahiptir. Dünyadaki pek çok ülkede istihdamda fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik hukuki düzenlemeler ve kanunlar çıkartılırken, kanunların uygulama aşamasında takibini sağlayacak ulusal düzeyde kurumlar, bakanlıklar arası komisyonlar, işçi-işveren, hükümet ve kadın temsilcilerinden oluşan farklı kesimlerden katılımcıların da yer aldığı konseylerin oluşturulması gibi kurumsal yapılanmalara gidilmektedir (Koray, 1992, s. 94-95). Örneğin 2011 yılında Avrupa Birliği ülkelerinde yer alan halka açık şirketlerin sadece %3’ünde kadınların yönetim kurullarına başkanlık etmesi ve şirket kurullarındaki kadın oranının %12 seviyesinde bulunması nedeniyle, Avrupa Komisyonu halka açık bu şirketlere 12 aylık süre tanıyarak, bu oranın 2015 yılında %30, 2020 yılında ise %40’a yükseltilmesini istemiştir. 12 aylık süre sonunda kendi rızası ile kadınları yönetime getirmeyen şirketlere ise yasal kota getirme şartının ortaya çıkarılacağı belirtilmiştir (AB Haber, 05.03.2011). 2013 yılında ise Avrupa Parlamentosu tarafından AB



ülkelerinde kayıtlı şirketlerin yönetim kurullarında kadınların oranının %40 olmasına ilişkin kota kararı kabul edilerek AB bakanlarının onayına sunulmuştur (Anadolu Ajansı, 20.11.2013).

Türkiye’de kadın-erkek eşitliğinin sağlanmasına yönelik çabalar 19. yüzyılda başlamış olmakla birlikte, bu çabalar o dönemde, kadınların hayatında sınırlı değişimlere yol açmıştır. 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonraki ilk on yılda Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen devrimler ve çıkartılan yasalar ile bir taraftan kadının vatandaş olarak kabul edilmesi, diğer taraftansa Türk toplumunun yeniden yapılanması sağlanmıştır. Yapılan düzenlemeler ile kadının lehine büyük bir toplumsal değişim gerçekleştirilmiştir (Dinç, 2002).

09.11.1982 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 10. maddesine göre, “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir (Resmi Gazete, 2004). Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür (Resmi Gazete, 2010). Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar.” hükmü yer almaktadır. Buna göre, kadınlara yönelik iş yaşamında yapılacak olan her türlü ayrımcılığın anayasa önünde suç teşkil ettiği görülmektedir. Anayasadaki eşitlik ilkesine ek olarak, 10. 06. 2003 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 4857 sayılı İş Kanunu’nun “eşit davranma ilkesi” çerçevesinde yer alan 5. Maddesine göre de “İş ilişkisinde dil, ırk, cinsiyet, siyasal düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep ve benzeri sebeplere dayalı ayırım yapılamaz.” hükmünün kadınlara yönelik ayrımcılığın önüne geçmede bir önlem olarak yer aldığı görülmektedir.

Kadın-erkek eşitliğinin yasalar önünde sağlanmasının yanı sıra, Anayasada yer alan, “eşitliğin sağlanması gerekçesiyle alınacak tedbirlerin eşitlik ilkesine aykırı görülemeyeceği” hükmü ile, iş hayatında kadın-erkek arasında eşitlik sağlanması açısından yapılabilecek olan kadına yönelik pozitif ayrımcılık uygulamalarının da korunma altına alındığı söylenebilir.

İlk defa 1970’li yıllarda uluslararası platformda gündeme gelmiş olan pozitif ayrımcılık kavramı, kadınların istihdama katılmamasının gerek üretkenlik gerekse alım

gücü açısından önemli bir kayba neden olması nedeniyle, daha çok erkek egemen yapıda olan sosyal, politik ve ekonomik alanlarda karşılaşılan eşitsizlikleri azaltmayı hedeflemek yönündeki uygulamaları ifade etmektedir. Örneğin, kız çocuklarına eşit eğitim imkanları oluşturmak için eğitim bursu verilmesi politikaları, kadınların siyasete eşit katılımı yönünde yapılan politik düzenlemeler ve kadınların siyasi katılımlarını özendirmek için seçim kanunlarına özel hükümlerin eklenmesi konusunda başlayan tartışmalar ile, 1975'te gündeme getirilen kota uygulamalarının gerekliliği, kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık uygulamaları olarak gösterilebilir (KSGMc, 2008, s. 6).

MEB'de kadına yönelik pozitif ayrımcılık uygulamaları değerlendirildiğinde, 2008-2010 yılları arasında yürürlüğe giren çeşitli yönetmeliklerde kadın öğretmenlere yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO)'nda daha fazla hizmet puanı verilmesi, YİBO'lara kadın müdür yardımcılarının atanması, YİBO'lara müdür ve müdür yardımcısı olarak atamada kadın adaylara 15 ek puan verilmesi şeklinde uygulanan hükümler olduğu görülmektedir (Türk Eğitim-Sen, 2012, s. 75-76).

04.08.2013 tarih ve 28728 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nce (Resmi Gazete, 2013d), okul müdürü olarak atanmak için Türkçe dil bilgisi, yönetimde insan ilişkileri ve iletişim, okul yönetimi ve geliştirme, eğitim-öğretim liderliği, eğitim ve yönetimde etik, Türk idare sistemi, protokol kuralları, Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi ve genel kültür konularını içeren yazılı sınavın %70; il millî eğitim müdürü veya görevlendireceği bir millî eğitim müdür yardımcısı başkanlığında, iki millî eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü, bir ilçe millî eğitim müdürü ile İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü tarafından okul müdürü veya daha üst görevlerde bulunan Bakanlık personeli veya üniversite öğretim elemanları arasından görevlendirilecek bir kişinin katılımıyla beş asıl üyeden oluşan "Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından yapılacak olan sözlü sınav sonucunun %30'u ve eğitimler, ödüller ve cezalar, kariyer, ek puan ve hizmet puanlarının tamamı hesaplanarak atama puanı belirlenmektedir. Müdür yardımcılığı için ise, yapılacak olan yazılı sınav sonucunun değerlendirileceği belirtilmektedir. Buna göre, kadınların okul yöneticisi olarak atanmalarının önünde herhangi bir yasal engel olmadığı görülmektedir. Ancak ilgili yönetmelikte yer aldığı şekliyle, okul müdürü olarak atanmada sözlü puan uygulamasının yer alması, çeşitli sendikalar tarafından yönetici atanması hususunda

adaylar arasında ayrımcılık ve kayırmaya sebep olabileceği şeklinde eleştirilmiş (Türk Eğitim-Sen, 2013a, s. 7) ve yönetmeliğin keyfi uygulamalara sebep olabileceği belirtilerek iptaline yönelik çeşitli davalar açılmıştır (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası [Eğitim Sen], 2013; Türk Eğitim-Sen, 2013b).

Yapılan bu çalışma kapsamında da, kadınların okul yöneticisi olmaları sürecinde yukarıda açıklanan “üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul”, “temsil ve özendirme”, “resmi engeller, fırsat eşitliği ve pozitif ayrımcılık” alt boyutlarda ortaya çıkan kurumsal kariyer engelleri öğretmen ve okul yöneticisi kadınların görüşleri doğrultusunda incelenmiş, ayrıca kadın okul yöneticinin karşılaştıkları kurumsal kariyer engellerini yenmek için hangi yollara başvurdukları ortaya koyulmuştur.

#### **2.3.4.Yönetime Atfedilen Cinsiyet Özelliklerinden Kaynaklanan Kariyer Engelleri**

Bem (1981)’e göre, hemen hemen tüm kültürlerde kadınsı ve erkeksi özellikler belirlenmiş, kadın ve erkeğin toplumdaki yeri, yapabileceği işler ve faaliyetler cinsiyetleri temelinde ayrıştırılmış ve tanımlanmıştır. Çocuklar da gelişim süreçleri boyunca yaptıkları gözlemlerle kadın ve erkeğe özgü davranışları, görev ve sorumlulukları özümseyerek algıladıkları bu cinsiyet çağrışımlarına göre bunları kendi davranışlarına işlemeyi öğrenmektedirler (Özbay, Terzi, Erkan ve Cihangir-Çankaya, 2011, s. 61).

Bem (1974) tarafından bireylerin benimsedikleri cinsiyet rollerini ayırabilmek üzere kendi adıyla anılan cinsiyet rolü envanteri geliştirilmiştir. Bem Cinsiyet Rolü Envanteri, her biri 20 özellik ile ele alınan, “maskülen”, “feminen” ve “sosyal kabuledilebilirlik” özellikleri olmak üzere üç ayrı ölçekten oluşmaktadır. “Sosyal Kabuledilirlik” ölçeği, cinsiyet bakımından tamamen nötr bir ölçek olup maskülen ve feminen özellikleri ölçen diğer ölçekler için nötr bir bağlam sağlamak üzere kullanılmaktadır. Envanter, bireyi kendinde gördüğü maskülen ve feminen kişilik özellikleri arasındaki farklılığa göre, maskülen, feminen ya da androjen olarak betimlemekte kullanılmaktadır (Dökmen, 1991, s. 81).

Kavuncu (1987) tarafından Türk toplumuna uyarlaması yapılan Bem Cinsiyet Rolü Envanteri’nde yer alan maskülen ve feminen özellikler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

*Bem Cinsiyet Rolü Envanteri 'nde Yer Alan Feminin ve Maskülen Cinsiyet Özellikleri*<sup>34</sup>

Kadınsı/Feminin Özellikler		Erkeksi/Maskülen Özellikler	
1. ağırbaşlı/ciddi	11. incinmiş duyguları tamir etmeye istekli	21. ailesine karşı sorumlu	31. idealist
2. anlayışlı	12. kaba dil kullanmayan	22. baskın/tesirli	32. kendi ihtiyaçlarını savunan
3. başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı	13. kadınsı/feminin	23. cömert	33. kendine güvenen
4. boyun eğici	14. merhametli	24. duygularını açığa vurmayan	34. kuralcı/katı
5. cana yakın	15. namuslu	25. erkeksi	35. lider gibi davranan
6. çocukları seven	16. sadık	26. etkileyici/güçlü	36. mantıklı
7. duygusal	17. sevecen	27. girişken	37. otoriter
8. fedakâr	18. sıkılgan	28. gözüpek	38. riski göze almaktan çekinmeyen
9. gönül almayı bilmeli	19. tatlı dilli	29. haksızlığa karşı tavır alan	39. saldırgan
10. hassas	20. yumuşak/nazik	30. hırslı	40. sözünde duran

Demir (1997) ise, kadın ve erkeklere yakıştırılan bazı sıfatları karşılıklı olarak incelediği çalışmasında, aşağıdaki envanterde yer alan özellikleri irdelemiş ve bir toplumda yaşayan biyolojik olarak erkek veya kadınların, sosyal olarak “erkek” veya “kadın” olabilmeleri için bu özellikleri benimsemeye ve içselleştirmeye çalıştıklarına dikkat çekmiştir (Öztürk, 2011, s. 113-114). Demir (1997)’in “erkek” ve “kadın” kategorisinde ele alınan sıfat ve özelliklere ait karşılaştırması Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Erkek ve Kadın Kategorisinde Ele Alınan Sıfat ve Özelliklerin Karşılaştırılması*

Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
Yöneten	Yönetilen	Rekabetçi	Uzlaşmacı
Sert	İlımlı/yumuşak	Bağımsız	Bağımlı
Güçlü	Zayıf	Bireyci	Kollektivist
İsyankar	Sadık	Rasyonel	Duygusal/sezgisel
Soyut düşünebilen	Somut düşünebilen		

Kaynak: Öztürk, E.(2011). *Feminist teori ve tarihsel süreçte Türk kadını*. İstanbul: Rağbet Yayınları.

<sup>3</sup> Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'nin Türk toplumuna uyarlaması Kavuncu (1987) tarafından yapılmış olup bir uzmanlar grubu tarafından değerlendirilen Türkçe formda Türk toplumuna uymadığı konusunda görüş birliğine varılan sıfatlar yerine, önerilen ve üzerinde görüş birliğine varılan başka sıfatları koymuştur. Bem Cinsiyet Roller Envanteri'nin bu Türkçe formunun geçerlik-güvenirlilik çalışmaları olumlu sonuçlar vermiştir.

<sup>4</sup> Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'nde “Sosyal kabul edilebilirlik” başlığı altında ele alınan özellikler, araştırma kapsamında Bem Cinsiyet Özellikleri kullanılarak ortaya koyulmaya çalışılan “İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Cinsiyet Rollerini”ni kadınsılık ve erkeksilik açısından yansıtmayacağı için araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

Tablo 10’da da yer aldığı gibi, toplumsal bakışın bireylerin cinsiyetlerine göre kadın ve erkeğe yakıştırdığı çeşitli sıfatlar bulunmasına karşın, örgütsel işleyiş içerisinde yer alan bireylerden beklenen cinsiyet özelliklerinin biyolojik özellikleri ile çeliştiği söylenebilir. Zira, Brewer, Mitchell ve Weber (2002, s. 80) yönetimde cinsiyet özelliklerinin karakteristiğini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, bireylerin biyolojik cinsiyetlerinden ayrı olarak, örgüt içerisinde ilerlemelerinde, maskülen davranışlarda bulunmalarının, feminen davranışlarda bulunmaktan daha fazla etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Buna göre ise, kadınların da erkekler gibi kariyer ilerleyişi sürecinde biyolojik cinsiyetlerinin aksine daha maskülen davranışlar sergiledikleri; yönetici kadınların ise, genel kadın popülasyonu ile karşılaştırıldığında, daha maskülen özelliklere sahip oldukları belirtilmektedir.

Gray (1993) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise, okulda cinsiyet konusunu incelemekte iki farklı paradigmanın kullanılabileceğini belirtilmektedir. Feminen (besleyici) ve maskülen (savunmacı/agresif) olarak adlandırılabilir olan paradigmlar aşağıda yer alan Tablo 11’deki özelliklerle karakterize edilmektedir.

Tablo 11

*Feminen ve Maskülen Paradigma*

Feminen paradigma	Maskülen paradigma
✓ Yaratıcı	✓ Yüksek düzeyde düzenli
✓ Şefkatli	✓ Toplum kurallarına uyan
✓ Sezgisel	✓ Örnek oluşturan (normative)
✓ Bireysel farklılıkların bilincinde	✓ Disiplinli
✓ Rekabetçi olmayan	✓ Objektif
✓ Hoşgörülü	✓ Formal
✓ Subjektif	
✓ İnfomal	

Kaynak: Pillay, S. (2001). *Women in educational management: Present and future challenges* Unpublished master’s thesis. University of South Africa.

Tablo 11 incelendiğinde, feminen paradigmanın okul ortamında daha yaratıcı, şefkatli, sezgisel, bireysel farklılıkların bilincinde, rekabetçi olmayan, hoşgörülü, subjektif ve infomal bir yaklaşımı ortaya koyarken; maskülen paradigmanın yüksek düzeyde düzenli, toplum kurallarına uyan, örnek oluşturan, disiplinli, objektif ve formal bir yaklaşımı ön plana çıkarttığı görülmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin

cinsiyetlerine bağı olarak okul içerisindeki yönetsel faaliyetlerin niteliğı ve yönetime yaklaşımı açısından farklılıklar gösterebileceğı söylenebilir.

Diğer taraftan, cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıların, kadınlara ve erkeklere yakıştırılan mesleklerde, giyim tarzında, davranış biçimlerinde ve hatta erkeklerin kadınlardan daha uzun boylu olması gerektiğı gibi ortaya çıkan fiziksel görünüş ifadelerinde dahi kendini gösterdiği bilinmektedir (Şahin, 2011, s. 93). Aslında toplumsal bakış açısı, kadınlar ve erkeklerden sahip oldukları cinsiyete dayalı olarak bazı davranış, tavır ve özellikleri içeren rolleri benimseyip, bunları sergilemelerini beklemektedir. Bu nedenle, iş hayatı da toplumsal bakış açısının getirdiğı cinsiyet rol modellerinden etkilenmektedir. Bu etkilenme ise “mesleki cinsiyet ayırımı” olarak ortaya çıkmaktadır (Öğüt, 2006, s. 59). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, daha çok erkek işi olarak gösterilen yöneticilik mesleğini yapan ve biyolojik olarak kadın cinsiyetine sahip kadınlardan beklenen giyim tarzı, davranış biçimleri gibi çeşitli beklentilerin, kadınların aslında sahip oldukları “feminen duruş” ile çelişki gösterebileceğı söylenebilir.

Yapılan bu araştırmada da, Bem’in Cinsiyet Rolü Envanteri kapsamında ele alınan “İdeal okul yöneticisine atfedilen cinsiyet özellikleri”, bir diğer ifade ile okul yöneticisine atfedilen bir cinsiyet olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, kadın okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda yönetim mesleğinin cinsiyeti olup olmadığı tartışılmış, kadının giyim ve davranışlarına özgü feminen duruşun örgüt ortamında nasıl karşılandığı, bu konuda sorunlar yaşayıp yaşamadıkları, eğer yaşıyor iseler bu sorunları ortadan kaldırmak için hangi çözüm yollarına başvurdukları ortaya koyulmuştur.

### **2.3.5. Kadın Yöneticilere İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılardan Kaynaklanan Kariyer Engelleri**

Toplumsal cinsiyet, çok da uzak olmayan bir geçmişte, neredeyse tüm kurumsal sınıflamalarda yer almıştır. Yöneticilerin neredeyse tamamı erkek; mavi yakalılar genellikle erkek ve alt düzey beyaz yakalı işçiler ise hep kadınlardır. Denetim uygulamaları ve ücret belirleme süreçleri cinsiyet ve toplumsal cinsiyet varsayımları tarafından şekillendirilmiştir. Yönetim kademelerinde bugün kadınlar da yer almakla birlikte, halen çoğu örgütte sekreterler, memurlar, hizmet sunucular ve bakım

sağlayıcılar öncelikle kadınlardan oluşmaktadır. Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet varsayımları halen kadın ve erkeklerin örgütsel konumlarını şekillendiren ve kadınların üst yönetim yollarını tıkayan önemli roller oynamaktadır. Buna göre, hemen hemen tüm örgütlerde kadın ve erkek arasında toplumsal olarak inşa edilen farklılıkların, cinsiyete ilişkin inanışların ve cinsiyete bağlı kimliklemelerin desteklediği eşitsizliklerin ortaya çıktığı söylenebilir (Acker, 2009, s. 203). Bu durum, çeşitli teoriler açısından da araştırma konusu olmuştur. Örneğin sosyal rol teorisi, bireylerin cinsiyetleri ile, toplumsal rolleri arasındaki etkileşime bağlı olarak, cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan stereotipler üzerinde durmakta, çok az sayıda CEO'nun kadın olduğu gibi, niçin bazı sosyal rollerin tek bir cinsiyetle ilişkilendirildiği sorusunu araştırmaktadır (Schmidt ve Møller, 2011, s. 18).

Bireyler çeşitli konular üzerinde inanç ve davranışlarının oluşmasında merkezi bir rol oynayan tutumlara sahiptir. Ancak bu tutumlar gözlenebilir ve somut olmadığı için, genellikle insanlar kişisel davranışlarını etkileyen bu tutumların farkında değildirler. Çoğu tutumun akılcı ve mantıklı olmayan bir süreçte geliştiği bununla birlikte herhangi bir deneyim veya sistematığe uymadığı da görülür (Yost ve Herbert, 1998, s.1). Benzer biçimde bireylerin, ırk, cinsiyet, fiziksel özellikler, eğitim durumu, politik seçim, yöre, ulus, meslek grubu, engellilik durumu, dini inanışı, yaşı gibi çeşitli gruplardan oluşan insanları kategorize ettiği; insanların aslında çok çeşitli özellikler gösterebilecekleri/gösterdikleri halde, tümünün aynı özelliği/özellikleri gösteriyor gibi düşünmelerine yol açan, “Bir gruba ilişkin bilgi, inanç ve beklentileri ifade eden bilişsel yapılar.” olarak tanımlanabilecek olan kalıp yargılar (stereotypes) geliştirme eğiliminde olduğu görülür. Bir diğer ifade ile kalıp yargılar, belirli bir gruba dahil olan üyelere ilişkin, üyelerin değişmez özelliklerinden değil, grubun sosyal ve ekonomik durumundan kaynaklanan zihinsel temsillerdir (Kunda, 1999, Franzoi, 1996, Golombik ve Fivush, 1996 ve Augoustinos ve Walker, 1995'den akt. Dökmen, 2004, s. 18-19; Mullins, 2006, s. 172).

Önyargı kavramı ise Eşitlik ve İnsan Hakları Komisyonu tarafından yayınlanan raporda, kısaca “Bireyin herhangi bir sosyal gruba dahil olması nedeniyle olumsuz algılanması.” olarak tanımlanmış olup, önyargıların karşıt değer yargılarına sahip farklı grupların olduğu, bireylerin kendilerini belirli gruplara ait olarak kimliklediği, ait oldukları grubun diğerlerine karşı ayrımcılık yapıyor olduğu ve diğerlerini farklı

gördüğü durumlarda gelişip varlığını sürdürdüğüne dikkat çekilmiştir (Abrams, 2010, s. 3).

Kalıp yargılar ve önyargılar kişilerin diğerlerine ilişkin özel duygu ve düşüncelerine açıklamalarından çok, kişilere dair kalıp yargılar ve önyargılardan kaynaklanan varsayımların kişiye dair alınan kararları ve bu kararlara ait önemli sonuçları etkilemesinden dolayı önemli görülmektedir (Bodenhausen ve Richeson, 2010, s.351). Bazı belirgin sosyal kategorilerin, kişilerin diğerlerine karşı algılarını, tutum ve görüşlerini yapılandırdığı ve cinsiyet değişkeninin de, bu belirgin sosyal kategorilerden bir tanesi (Abrams, 2010, s. 23) olduğu düşünüldüğünde, bireylerin cinsiyetinden kaynaklanan kalıp yargılar ve önyargılar ile karşılaşma durumunda oldukları bir gerçektir. Bu bağlamda, kadınların da yönetici koltuğunda iken cinsiyetlerine bağlı olarak karşı karşıya kaldıkları bir takım kalıp yargılar ve önyargılar olduğundan bahsetmek mümkündür.

Örgüt, hem yöneticinin yönetim işinde kullanacağı bir araç, hem de yöneticinin içerisinde yönetsel faaliyetlerde bulunduğu bir ortamdır. Diğer tüm yönetsel araçlar gibi, yöneticinin yönetsel hedefleri gerçekleştirmek için bir araç olarak kullandığı örgütün neresinde ve nasıl etkin olabileceğini, örgütün sınırlarını, özelliklerini ve tehlikelerini bilmesi gerekir. Bu ise içerisinde yer aldığı örgüt ve onu oluşturan değişkenler hakkında bilgi sahibi olmasıyla gerçekleşebilir. Örgütün yapısı ve işleyişinde ortaya çıkan değişimler, yöneticiyi etkileyebileceği gibi, yöneticinin karar ve davranışları da örgütü etkileyecektir. Bu bağlamda, örgüt yapılarının erkek ve kadın yöneticilerin davranışlarına etkisi, yöneticiyi algılaması, yöneticiye ilişkin tutumları ve çalışanların yapısı bakımından farklılıklar gösterdiği söylenebilir (Öztaş ve Akın, 2009, s. 17).

Yapılan bu çalışma kapsamında da, okul örgütünde kadın yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları kalıp yargılar ve kadın yöneticilerin “genel yönetim başarısı”, “aile hayatı”, “otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisi”, “kişilik özellikleri” ve “nesnellik ve eşit muamele” boyutlarında nasıl algılandığı, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmeleri kapsamında incelenmiştir. Halen görev yapmakta olan kadın okul yöneticileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler de, aşağıda yer alan boyutlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.



Araştırma kapsamında ele alınan alt boyutlar, aşağıda sırasıyla ilgili literatür çerçevesinde açıklanmıştır.

### ***2.3.5.1. Genel Yönetim Başarısına İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılar***

Erkekler ve kadınlar arasında farklılıklar olduğu inancına inşa edilmiş olan toplumsal cinsiyet kimliğinin aslında örgütler içerisinde de kadın ve erkeğe yönelik farklılıklar ve eşitsizlikler yaratan bir olgu olduğu söylenebilir. Cinsiyet çok da uzak olmayan bir geçmişte pek çok örgütte erkeklerin üst düzey yönetici, kadınların ise beyaz yakalı işgörenler olduğu bir sınıflaşma yaratmıştır. Denetleme uygulamaları ve ücretlendirme politikaları gibi çeşitli yönetsel süreçler de toplumsal cinsiyetle şekillenen cinsiyetçi tutumlar ve varsayımlar üzerine kurulmuştur. Halen pek çok örgütte bakım hizmetleriyle uğraşan personel, sekreterler, memurlar, sağlık personeli öncelikle kadınlardan oluşmaktadır. Cinsiyet ve sınıf ayrımı günümüz örgütlerinde eskisi kadar net görülmemekle birlikte, cinsiyetçi varsayımlar hala kadınların ve erkeklerin örgütlerde farklı konumlarda bulunmalarına etki etmektedir (Acker, 2006, s. 444).

1973 ve 1975 yıllarında Schein tarafından yapılan iki farklı çalışma ile cinsiyet rolü stereotipleri ile başarılı yöneticilere atfedilen özellikler arasında bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Her iki çalışmada da başarılı orta kademe yöneticilerinin özelliklerinin, tutumlarının ve davranışlarının genel kadınsı özelliklerdence daha çok genel erkeksi özelliklerle tanımlandığı ortaya koyulmuştur. Schein bu sonucun, kadınların yönetim kademelerinde daha başarısız oldukları algısına dayandığını, buna bağlı olarak ise kadınların yönetim pozisyonlarında yer almalarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedir (Brenner, Tomkiewicz ve Schein, 1989, s. 662). Schein (2001) ayrıca, yönetim işinin erkeklere has olduğuna dair kalıp yargıların ABD, İngiltere, Almanya, Çin ve Japonya gibi birbirinden oldukça farklı ülkelerde dahi ortaya çıkan ve dünyanın hemen her yerinde kadınların karşı karşıya kaldığı küresel bir kariyer engeli türü olduğuna dikkat çekmektedir. Buna göre, iyi yöneticilerin erkek olduğuna dair genel kabul görmüş olan ve kadınların iş hayatında tepe yönetimde daha az oranda temsil edilmesine de neden olan cinsiyete yönelik kalıp yargılar, kadınların yönetim kademelerinde yer almalarını engelleyen önyargıların temelini oluşturmaktadır (Çelikten, 2002, s. 96) denilebilir.

Tan (1996, s. 38)'a göre toplumsal cinsiyet tanımı, tıpkı okul yöneticiliğinde olduğu gibi erkeklere sadece erkek olmaları sebebiyle çeşitli avantajlar sağlamaya hizmet etmiştir. Erkeklerin iş ve toplum liderleri olarak kabul edilen rolleri, kadınların erkeklere emir vermesini hoş karşılamayan davranış normları veya kadınların erkeklere daha duygusal davrandıkları için iyi yöneticilik yapamayacaklarına yönelik kalıp yargılar, kadın ve erkekler arasındaki mevcut eşitsizlikleri meşrulaştırıcı rol oynamaktadır. Akkök, Gökçe ve İşsever (1993) ise, toplumsal kimliklerin erkek egemen kültür tarafından üretildiğini, toplumsal kimlikleri oluşturulan kadın ve erkek bireylerin ise iş hayatında karşılarına çıkan "cinsiyetçi işbölümü anlayışı" ile erkeklerin fiziki güç ve teknik yatkınlık gerektiren işlere, kadınların ise rutin, sabır gerektiren, incelikli ancak inisiyatif gerektirmeyen işlere yatkın olduğunu varsaydığına dikkat çekmektedir. Aaltio-Marjosola ve Kocalainen (2001, s. 23) ise, örgütlerin güç gerçeğine dayanmasının, aynı zamanda kadınların örgütsel yaşamdan vazgeçmesine neden olduğunu belirtmektedir.

### ***2.3.5.2. Aile Hayatına İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılar***

Yönetim mesleğinde kadını değerlendiren feminist yaklaşımlardan aileyi temel alan yaklaşımlara kadar yapılan tartışmalar "İş-Aile Dengesi" olarak ortaya çıkan yeni bir kavramın gelişmesine neden olmuştur. Bu kavram, sadece kadınları ilgilendirmemekle birlikte, özellikle klasik cinsiyet rolü yaklaşımlarının iş dünyasındaki baskınlığı nedeniyle, çoğu kez bir 'kadın konusu' olarak algılanmıştır. Bunun önemli bir sebebi ise, kadın alt kimliklerinin kadına, aile içinde erkeğe oranla daha fazla sorumluluk yüklüyor oluşudur denilebilir (Çarıkcı ve Avşar, 2005, s. 67).

İş hayatında aynı mesai saatleri içerisinde çalışan kadınlar ve erkeklerin bu durumları, ev yaşamına dair sorumluluklar söz konusu olduğunda farklılaşmaktadır. Çünkü kadınların ev yaşamına ait rolleri ve sorumlulukları erkeklerinkinden çok daha fazla ve ağırdır. Özellikle evli ve çalışan anneler, bekâr kadınlara ve erkeklere oranla ücretsiz ev işçiliğine çok daha fazla zaman ve emek harcamaktadır. Bu kadınların, eşleri ile kıyaslandığında daha az uyuduğu ve kendilerine daha az özel zaman ayırdıkları bilinmektedir. Yapılan çeşitli araştırma sonuçları, çalışan kadınların çalışma yaşamlarındaki mesai saatlerine ek olarak, aile içerisinde bakıma muhtaç birey sayısı ve bu bireylerin kendi ihtiyaçlarını giderebilme düzeylerine ve yaşlarına göre 17 ile 34 saat arasında değişen ücretsiz bakım ve ev işçiliği görevlerinde bulunduğunu ortaya koymaktadır (Esin, ve Öztürk, 2005, s. 39). Bu bağlamda, mesai saatleri dışında ev içi

işçilik için erkeklere oranla daha fazla zaman ayıran kadın yöneticilerin aile hayatlarına ilişkin önyargıların veya çekincelerin, kadın çalışanlar için yöneticilik mesleğini seçme konusunda birer kariyer engeli oluşturabileceğinden bahsedilebilir.

### ***2.3.5.3. Kadın Yöneticilerin Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etkisine İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılar***

Son yıllarda insan kaynakları yönetimi alanında güç, rekabet, saldırganlık gibi daha maskülen yönetim tarzlarının yerini, daha fazla iletişimde bulunma, astlar ile duygusal bağlar kurma, sevecen olma gibi daha feminen ve yumuşak yönetim becerilerinin almasına doğru radikal bir değişim gözleniyor (EUROFOUND, 2009, s. 16) olsa da, örgütlerin yapısı incelendiğinde bireylerin davranış ve reaksiyonlarına çoğunlukla saklı ve bilinçdışı bir anlam katarak bunları şekillendiren özel bir kültür biçiminin olduğu görülür. Değerler, örgütsel geçmiş, kültür ve deneyimler hakkında soru sorulmayan ve bazı şeylerin normal sayıldığı bir çalışma tarzı yaratır. Örgütlerin çoğunlukla erkeklerden oluşması nedeniyle de, örgütlerin daha erkeksi bir hal alışı normal karşılanır (Stuart ve Ottawa, 1999, s. 5).

Eğitim örgütlerinin genel yapısı incelendiğinde, kadınların daha çok alt eğitim basamaklarında (okul öncesi ve ilköğretim) yoğunlaşmaları, buna karşın erkeklerin ise eğitimin matematik, fizik gibi bilimin daha üst düzeyde kabul edildiği eğitim kademelerinde öğertmenlik yaptığı ve okul yönetiminde yer aldığı görülür. Bu durum ise, bilimin üst düzeyinin erkek alanı olduğu hakkındaki önyargıları güçlendirici rol oynamaktadır. Benzer durum, eğitim alanındaki yöneticilerin okuldaki yaşamda disiplin sağlama, eğitim ekonomisi, eğitim politikası, eğitimdeki hukuki düzenlemeler, mekan ve kaynak kullanımına ilişkin inisiyatifler, eğitim program ve kadrolarının oluşturulması gibi konular üzerinde güç ve yetki sahibi olması ve bu yönetim kadrolarını oluşturanların ise daha çok erkekler olmasından ötürü, yöneticiliğin “erkek işi” olarak görülmesinde etkili olmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları “müdüre veya müdür yardımcısına gönderilmeleri” de, dolaysız yoldan da olsa, otorite ile erkeklik arasında kurulan bağı güçlendirmektedir (Göğüş-Tan, 2011, s. 89). Buna göre, otorite sağlamanın ve örgüt içerisinde istenmeyen işgören davranışlarının önlenmesinin daha çok erkeklere atfedilen bir özellik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kadın yöneticilerin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere

etkisi konusundaki kalıp yargılar ve kariyer engellerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

#### ***2.3.5.4. Kadın Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılar***

Kişilik, bireylerin diğer insanlarla etkileşime girerken ve bireysel olarak sergilediği tepkilerin bir toplamı olarak tanımlanabilir (Robbins ve Judge, 2010, s. 33). Berens (1999) ise kişiliği, bireylerin duygu, düşünce ve davranışları gibi psikolojik tepkilerindeki yer alan ve bireylerin diğerlerinden farklılıkları belirleyen, ayrıca sadece içinde yaşanılan an, içinde bulunulan biyolojik durum veya o an ki sosyal ortamı ile açıklanamayan biçimde süreklilik gösteren özellikleri ve eğilimleri olarak tanımlamaktadır (Taymur ve Türkçapar, 2012, s. 155).

Kişilik, bireylerin birer varlık olarak niteliğini ortaya koyan ve örgütlerdeki yapı ve süreçlerin etik işleme üzerinde de oldukça önemli olan bir kavramdır (Perkins ve Timmerman, 2005). İş hayatında da yöneticilerin kişiliği, yöneticinin sahip olduğu değerler, örgütte verimlilik ve rasyonalite aracılığıyla somutlaşır (Berglund ve Werr, 2000, s. 640). Bireylerin çeşitli davranışları tercihleri üzerinde oldukça etkili olan kişilik özellikleri, yetişkinlik evresindeki kişilerde oldukça stabil görülmektedir. Yöneticilerin kişilik özellikleri de astlarının davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Alkahtani ve Abu-Jarad, 2011, s. 71).

Alanyazında, çalışanların iş yaşamındaki tutum ve davranışlarını etkileyen kişilik özelliklerinin ölçümünde farklı ölçüm modellerinin geliştirilmiş olduğu ve bunların da genel olarak çeşitli faktör analizleri sonucunda ortaya çıkarıldığı görülür (Basım, Begenirbaş ve Can-Yalçın, 2013, s.1479).

Psikoloji alanındaki araştırmacılar tarafından kişilik özelliklerinin kategorize edilmesi için geliştirilen sınıflamalar yapılmakla birlikte, yönetim alanında da sıklıkla kullanılan “Beş Büyük Faktör Kuramı” (Big Five Factor Theory) bu sınıflamalar açısından oldukça önemli görülmektedir (Robbins, Judge ve Hasham, 2009, s. 260). 1985 yılında McCrae ve Costa tarafından geliştirilen kuramda beş kişilik özelliği “deneyime açıklık, sorumluluk, dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal dengesizlik” olarak sıralanmaktadır (McMrae, 2010, s.57; McCrae ve John, 1992, s. 175).

İngilizce olarak Amerika’da geliştirilen kuramın, Almanca, Portekizce, Çince, Korece, İbranice ve Japonca’ya çevrilmesi sonrasında yapılan geçerlilik çalışmaları sonucunda da beş faktörden oluştuğu, buna göre ise yapının evrensel özelliğe sahip olduğu belirtilmiştir (McCrae ve Costa, Jr, 1997, s. 509). Hitt, Miller ve Collelaa (2006, s. 185), Büyük Beş Faktör Kuramında yer alan kişisel özelliklerin, özellikle yönetime katılımında önemli bir rol oynayacağını, kuramda yer alan özelliklerin farklı birleşimlerinin de çeşitli yöneticilerin yetkinlikleri için önemli olacağını, ancak bunun tek başına yeterli olmayıp bununla birlikte yönetim işinin gerektirdiği farklı becerilere sahip olmanın da önemli olduğunu belirtmektedir.

Büyük Beş Faktör kuramının dışında, çeşitli bilişsel ve motivasyonel kişilik özelliklerinin de iş ortamında önemli olduğu düşünülmektedir. Bilişsel kavramlar düşünme ve algı süreçlerinde ortaya çıkar ve bunlar kontrol odağı, otoriterlik ve kendini değerlendirme olarak sıralanır. Motivasyonel özellikler ise bireylerin davranışlarını sürdürmelerini sağlayan başarı ve onaylama davranışları olarak görülür (Hitt, Miller ve Collelaa, 2006, s. 185).

Kişilikle ilgili birçok tanım ve çalışma yapılmasına karşın, kişiliğin oluşumu konusunda kesin bir teorinin ortaya koyulmadığı görülmektedir. Bunun ise bireylerin doğuştan getirdiği pek çok özelliği ile sonradan kazandığı özelliklerinin bireylerin yapılarına yansımaya bağlı olarak ortaya çıkan farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir (Merdan, 2013, s. 142). McCrae ve Costa, Jr. (2008, s. 176)’da tüm bu yapılan araştırmaların ve ortaya koyulan çeşitli sınıflandırmaların tek başına kişilik özelliklerini tanımlamaya yetmeyeceğini, sadece sonsuz bir büyüleyiciliğe sahip insanın kişilik konusunu anlamaya biraz daha yardımcı olacağını vurgulamaktadır.

Yöneticilerin sahip olması gereken kişilik özelliklerine ilişkin alanyazında da pek çok farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin başarılı yöneticilerin ve liderlerin sahip olması gereken kişilik özellikleri dürüstlük, sevecen olma, etik davranışlar gösterme, iletişim becerilerine sahip olma, uzun dönemli vizyon sahibi olma, açık fikirli olma, sorumluluk sahibi olma (Wilson, Lenssen ve Hind, 2006, s. 12); özgüven, sorunlar karşısında yüksek tolerans gösterme, sıcaklık, esprî anlayışı, güvenilirlik, dışadönüklük, duygusal denge, iddialı olma, hevesli olma (Dubrin ve Dalglish, 2002, s. 30) gibi farklı özellikler şeklinde sayılmaktadır. Görüldüğü üzere, ilgili alanyazında daha çok yöneticilerin olumlu ve iş yaşamının daha çok formal

yönetimine ilişkin özelliklerine değinildiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, bireylerin bir diğer kişiye karşı tutumlarının o kişi ile yaşadıkları çeşitli deneyimler sonucunda ortaya çıktığı, olumsuz deneyimlerin ise, o kişiye karşı oluşan olumsuz tutumların kaynağını oluşturduğu görülmektedir (Hitt, Miller ve Collelaa, 2006, s. 185).

Aaltio-Marjosola, ve Kocalainen (2001, s. 23) insanın önemli bir faktör olarak yer aldığı örgütlerin, içerisinde yer alan bireylerin kişiliklerine ve duygularına bağlı olarak ortaya çıkan irrasyonel ve karanlık bir yüzü olduğunu belirtmektedir. Bursalıoğlu (1976, s. 32)'na göre ise, her örgüt gibi, okulların da havasında hissedilen kendine has bir kişiliği oluşur. Tıpkı bireylerin kişiliği olduğu gibi, örgütlerin de havası veya iklimi vardır. Bu hava, çalışan ve yönetici davranışlarından etkilenir. Çalışanların gösterdiği olumlu davranışlar moral ve samimiyet iken, çözülme ve engelleme olarak tanımlanabilecek çeşitli olumsuz davranışlara da sahip olabilirler. Yöneticilerin olumlu davranışları ise, kendini işine verme ve anlayış olarak ortaya çıkarken, çalışanlara yüksekte bakma ve yakından kontrol gibi olumsuz biçimlerde de kendini gösterebilir.

Örgütler içerisindeki davranışlar, sadece bireylerden beklenen formal davranışların, bireysel ihtiyaçların veya motivasyonun bir işlevi değildir. Bahsedilen bu öğeler arasında dinamik ilişkiler gözlenmektedir. Örgütte yer alan üyeler, iş ortamına gelirken kendilerine has bir takım bireysel değerlerini, ihtiyaçlarını, amaçlarını ve inançlarını da örgüt ortamı içerisine taşır. Bireylerin örgüt ortamına taşıdıkları bu özellikler, örgüt yaşamının rasyonel tarafını yumuşatarak daha insani hale getirir. Bununla birlikte örgütün bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları basit bir insan topluluğu olmanın ötesinde, kendine has çeşitli ayırt edici özellikleri ve kimliği olan bir yer haline dönüşür (Hoy ve Miskel, 2010, s. 164). Bu nedenle çoğunlukla örgüt iklimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, bireylerin örgütü bir bütün olarak nasıl algıladıklarına veya örgütün içinde kendilerini nasıl hissettiklerine yoğunlaşmıştır (Çalık ve Kurt, 2010, s. 169).

Aslında bireylerde cinsiyete bağlı tutumların ve davranışların meydana gelmesini biyolojik determinist modeller, hormonal etkilerin tutum ve davranışa yansımalarıyla açıklamaktadırlar. Cinsiyet farklılaşmasının, hormonal etkiye maruz kalan beyin içerisinde, doğumdan önceki süreçte meydana geldiği kabul edilmektedir. Bireyin hayatı boyunca cinsiyetine ilişkin olarak davranış ve tavırlarına kaynaklık ettiği

düşünülen bu hormonal faktörlerin, cinsiyet kimliğinin de şekillenmesinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Ersoy, 2009, s. 213).

Kişilikle ilgili testler, bireylerin kendisine veya diğerlerine ilişkin duygu ve tutumlarını çeşitli özellikler açısından ölçmek için kullanılır (Gay, 1987, s. 145). Bu bağlamda, aslında bireyin kişiliğinin, diğerlerinin kendisine ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yapılan bu çalışmada, yukarıda sayılan kişilik özelliklerinin ötesinde ve farklı olarak kadın yöneticiye ilişkin önyargılara bağlı ortaya çıkan ve kadın okul yöneticilerine atfedilen “informal” kişilik özelliklerinin ortaya koyulması amaçlanarak geliştirilen ve örgütlerin formal işleyişlerinde çok söz edilmeyen, ancak örgütün genel havası ve kişilerarası ilişkiler açısından önemli olduğu düşünülen “kendini beğenmiş olma, güvenilmez olma, yalnızlık, sorunları işe yansıtma, başarıları kendine mal etme, içten pazarlılık, eleştirilere kapalılık ve kaprisli olma” özellikleri araştırılmıştır. Buna bağlı olarak da, okulda algılanan hava içerisinde oluşan kişiler arası ilişkilere bağlı olarak, kadın yöneticilerin kişiliklerinin nasıl algılandığı ve kadın yöneticilerin kişilik özelliklerine ilişkin cinsiyetine dayalı olarak ortaya çıkan kalıp yargılar veya önyargılar olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

### ***2.3.5.5. Kadın Yöneticilerin Yönetimde Nesnellik ve Eşit Muamelelerine İlişkin Olumsuz Tutum ve Önyargılar***

Weber (1947)'in bürokratik yönetimin önemli ilkelerinden birisi de örgütlerde formal nesnellığın sağlanması ve buna bağlı olarak da kin, nefret, tutku, şefkat ve duygusallığın olmadığı bir yönetimin benimsenmiş olmasıdır. Bu yönetim biçiminde, yöneticinin duygularıyla değil, olgularla karar vermesi beklenir. Bu ise okullardaki yöneticiler ve öğretmenler açısından kişilerarası eşitliği sağlar ve rasyonelliği güçlendirir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 84). Oysa, örgütlerin önemli özelliklerinden bir tanesi, erkeği daha etken, daha nesnel ve karar vermede daha etkili pozisyonlara taşıırken; kadını edilgenlik ve duygusallık gibi daha pasif tanımlarla eş tutan ataerkil yapılanmanın, kadını karar mekanizmalarından alıkoyduğu ve duygusallık atfedilen ikincil konumlara yerleştirdiği gerçeğidir (Altındal, 2009, s. 362). Wilson (2001, s. 2) örgüt içerisinde kadın ve erkeğe yönelik toplumsal cinsiyete dayalı olarak ve büyük ölçüde bilinçsizce ortaya çıkan bu bakış açısının erkeği rasyonel, kadını ise duygusal olarak tanımladığını, böylelikle erkeğin örgüt içerisindeki konumunda erkeğe bir ayrıcalık tanıdığını belirtmektedir. Buna karşın, aslında ideal bir çalışanın (gerek yönetici gerekse ast

konumunda olsun) teknik yeterliliklerinin yanı sıra, duygusal ve sosyal açıdan yetkin olmasının da örgütsel yaşam üzerinde oldukça merkezi bir öneme sahip olduğu bilinmektedir (Kelan, 2009, s. 71-75).

Örgütlerde yönetim süreçlerine ilişkin belirlenen yasa ve kurallar, yönetsel uygulamaların temel özelliklerini ve bu uygulamaların nasıl yerine getirileceğini tanımlamaktadır. Ancak örgütlerde bu kuralların uygulayıcısı olan yöneticilerin, yasa ve kurallar çerçevesinde belirlenmiş bu kurallara uyma biçimleri özellikle etik değerler bakımından farklılık göstermektedir. Bu farklılıklarla, çalışanlara eşit davranmama, adam kayırma ve ayrımcılık yapma, görev ve yetki kötüye kullanılma, performans değerlemelerini nesnel ölçütlere göre yapmama gibi çeşitli istenmeyen yönetsel davranışlar şeklinde karşılaşılabilmektedir. Bununla birlikte, yaranma ve dalkavukluğun önemsendiği, örgüt içerisinde dedikodu mekanizmalarının işlediği durumlar ortaya çıkabilmektedir (Tetik, 2010, s. 87). Bu bağlamda, kadın yöneticilerine cinsiyetlerine bağlı olarak atfedilen daha duygusal davranma ve kişilerarası ilişkilerinde bu duygusallığı göstermeye bağlı olarak ortaya çıkan adam kayırma ve kişisel ilişkilerini ön planda tutma gibi önyargılar ile karşılaşmış kişilerarası ilişkilerinde de, yönetim kademesindeki kadınlara yönelik kalıplaşmış yargılar açısından değerlendirilmesi gereken önemli bir konu olarak görülmektedir

Yukarıda açıklanan kapsam çerçevesinde yönetim kademesindeki kadınlara ilişkin olumsuz tutum ve önyargıları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, kadın okul yöneticilerine ilişkin “genel yönetim başarısı”, “aile hayatı”, “otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki”, “kişilik özellikleri” ve “nesnellik ve eşit muamele” boyutlarındaki öğretmen algıları ortaya koyulmuş, ayrıca kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde bireysel olarak ve çevrelerinde belirtilen boyutlarda önyargılar olup olmadığı, halen öğretmenler tarafından kendilerine karşı algıladıkları ve sorun yaşamalarına neden olan bu konular altında kalıp yargılar ve önyargılar ile karşılaşmış kişilerarası ilişkilerinde de bunların yöneticilik mesleğini seçme sürecine etkisi olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yöneticilik mesleğinde buldukları süreçte bu kapsamda önyargılar ile karşılaşmış kişilerarası ilişkilerinde de, karşılaşıyor ise bu önyargıları yenmeye yönelik olarak ne gibi çözüm yollarına başvurdukları ortaya koyulmuştur.



## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

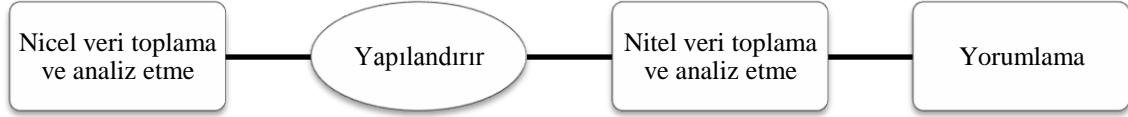
#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama modelindedir (Karasar, 2004, s. 77) ve araştırma bulguları nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemle elde edilmiştir. Karma yöntem, veri toplama ve analizi sürecinde nicel ve nitel verilerin tek başına kullanılması yerine, bir arada kullanarak araştırma probleminin daha iyi çözümlenmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Creswell, 2012, s. 535).

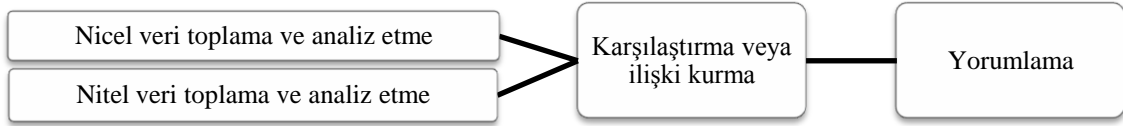
Araştırmada öncelikle ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanan nicel veriler analiz edilerek öğretmen görüşleri doğrultusunda kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin kariyer engelleri belirlenmiş, elde edilen sonuçlar doğrultusunda şekillendirilen standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formları aracılığı ile ise halen görev yapmakta olan kadın okul yöneticileri ile görüşülerek okul yöneticisi olma sürecinde belirlenen kariyer engelleri ile karşılaşp karşılaşmadıkları, karşılaşmış iseler bu kariyer engellerini nasıl yendikleri belirlenmiştir. Böylece elde edilen nitel veriler aracılığıyla araştırma probleminin daha derinlemesine incelenmesi ve belirlenen kariyer engellerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak bu kariyer engellerini yenerek okul yöneticisi olmuş olan kadın okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda öneriler ortaya koyulması sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın tartışma kısmında her bir boyutta elde edilen nicel ve nitel veriler birlikte ele alınarak karşılaştırılmış, araştırmanın nicel ve nitel örnekleminde yer alan katılımcıların konuya ilişkin benzer veya farklı görüşleri yorumlanmıştır.

Buna göre çalışmada, Şekil 6’da gösterilen ve karma yöntem türlerinden olan “keşfedici ardışık desen” ve “yakınsak paralel desenin” bir arada uygulandığı görülmektedir.

### *Keşfedici Ardışık Desen*



### *Yakınsak Paralel Desen*



Şekil 6. Karma yöntem tipleri: Keşfedici ardışık desen ve yakınsak paralel desen

Kaynak: Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Boston: Pearson.

Şekil 6’da görüldüğü üzere, keşfedici ardışık desende, araştırmacı nicel veri toplanması ve analizi sürecine öncelik verir. Nicel verileri daha ayrıntılı hale getirmek için ise daha küçük bir tamamlayıcı parça olan nitel verileri ikinci aşamada sunar (Creswell, 2012, s. 542). Yakınsak paralel desende ise yapılan bu çalışmadan farklı olarak, araştırmacı genellikle nicel ve nitel verilere önem vermekle birlikte, bu çalışmada yer aldığı şekliyle nicel ve nitel verilerin benzer veya farklı sonuçlara sahip olup olmadığı karşılaştırılır (Creswell, 2012, s. 540).

### **3.2. Nicel Araştırmada Yer Alan Evren ve Örneklem**

Araştırmanın birinci bölümünde yer alan nicel verilere ait evren, 2012-2013 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerine bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırma evreni içerisinden örneklem belirlenmesinde iki aşamalı bir yöntem izlenmiş ve her iki aşamada da tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların örnekleme temsiliyetlerinin garanti altına

alındığı ve evrenin iki ya da daha çok tabakaya ayrılarak, bu tabakalamanın tek bir ölçüte göre ya da daha çok ölçüte göre yapılması ile oluşturulur (Balcı, 2007, s. 85). Buna göre ilçe bazında görev yapmakta olan kadın okul müdürlerinin ölçüt alındığı bu çalışmanın ilk aşamasında Ankara ili merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul müdürü sayısı ve bunların ilçelere göre dağılımları belirlenmiş ve kadın okul müdürlerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmen sayıları tespit edilmiştir. Ardından her bir ilçeden örnekleme dahil edilmesi gereken kadın okul müdürü ile çalışan öğretmen sayıları hesaplanmıştır.

Örnekleme belirlenmesinin ikinci aşamasında ise yine tabakalı örnekleme yöntemine uygun olarak kadın okul müdürlerinin görev yapmakta olduğu merkez ilçelerdeki erkek okul müdürleri tarafından yönetilmekte olan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen sayıları ilçe bazında belirlenmiş ve erkek okul müdürleri ile çalışan öğretmenlerden örnekleme içine hangi ilçeden kaç öğretmen alınması gerektiği hesaplanmıştır. Böylelikle öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürünün cinsiyetinin araştırma verilerinin yorumlanmasında önemli bir değişken olduğu bu çalışmada, kadın okul müdürü ile çalışmakta olan ve erkek okul müdürü ile çalışmakta olan öğretmenlerin örnekleme dahil edilme oranlarının yeterli olması sağlanmıştır.

Araştırmalarda uygun örnekleme büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örnekleme büyüklükleri verilmektedir. Bu çalışmada Cochran (1962) tarafından önerilen ve tabakalı örnekleme büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan örnekleme belirleme formülü kullanılmıştır (Balcı, 2007, s.95). Bu formüle göre;

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1 + \left(\frac{1}{N}\right)t^2(PQ)/d^2}$$

n= Örnekleme büyüklüğü,

N= Evren büyüklüğü,

D= Tolerans düzeyi (.05 veya .01),

t= Güven düzeyi tablo değeri (t=1.96 veya 2.58) ve

PQ=(.50)(.50)=.25 maksimum örnekleme büyüklüğü için örnekleme yüzdesi olmak üzere yapılan çalışmada her bir alt örnekleme için belirlenen sayılar şunlardır:

Kadın okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere ait örneklem büyüklüğü (n) =  $\frac{1.96^2(0.25)/0.05^2}{1+(\frac{1}{1360})1.96^2(0.25)/0.05^2} = \frac{384.16}{1.28246901} = 301.10$  (~301) olarak belirlenmiştir.

Erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere ait örneklem büyüklüğü ise (n) =  $\frac{1.96^2(0.25)/0.05^2}{1+(\frac{1}{22787})1.96^2(0.25)/0.05^2} = \frac{384.16}{1.01685874} = 377.79$  (~378) olarak belirlenmiştir.

Örnekleme yer alacak tabaka belirlenmesinde kullanılan genişlik formülü ise:

$$nh = \frac{Nh}{N} n$$

Nh= Evren tabaka genişliği,

nh=Örnekleme tabaka genişliği,

n=Örneklem büyüklüğü ve

N=Evren büyüklüğü olmak üzere, yapılan

çalışmada her bir alt örneklem için belirlenen öğretmen sayıları ve bunların örneklem içinde temsil edilme sayısı ve oranları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

*Araştırma Örneklemine Dahil Edilen Kadın ve Erkek Okul Müdürleri İle Çalışan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı*

İlçe	Okul Sayısı				Kadın Okul Müdürü İle Çalışan Öğretmen Sayısı	Erkek Okul Müdürü İle Çalışan Öğretmen Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Kadın Müdür İle Çalışan Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Erkek Müdür İle Çalışan Öğretmen Sayısı
	Kadın Müdür	Erkek Müdür	Toplam						
Altındağ	5	98	103		142	2469	2611	31	41
Çankaya	13	151	164		396	3805	4201	88	63
Etimesgut	2	72	74		35	2438	2473	8	40
Keçiören	2	109	111		112	4609	4721	25	76
Mamak	11	118	129		285	2883	3168	63	48
Sincan	2	76	78		70	2951	3021	15	49
Yenimahalle	6	128	134		320	3632	3952	71	60
Toplam	41	752	793		1360	22787	24147	301	377

Tablo 12’de belirlenen şartlar dikkate alınarak öncelikle kadın okul müdürleri tarafından yönetilen ilköğretim okulları ile görüşülerek, örnekleme yer alan öğretmen sayılarına ulaşılabilmesi için okulda görevli öğretmen sayıları ile ilgili bilgi alınmış, eksik ve hatalı doldurulmasından ötürü elenmesi muhtemel verilerin de olacağı hesaba

katılarak, örnekleme yer alan ilçelerde kadın okul müdürleri tarafından yönetilmekte olan okullarda 400, erkek okul müdürleri tarafından yönetilmekte olan okullarda ise 500 öğretmene uygulama yapılabileceği düşünülmüştür.

Buna göre örnekleme yer alan ilçelerdeki öğretmen sayısına ulaşmak için kadın okul müdürü tarafından yönetilmekte olan, Çankaya ilçesinden 4, Etimesgut ilçesinden 2, Mamak ilçesinden 9, Sincan ilçesinden 2, ve Yenimahalle ilçesinden 6 okulda olmak üzere toplam 23 okula gidilerek bu okullarda görevli öğretmenlere uygulama çalışması gerçekleştirilmiş ve belirlenen öğretmen sayısına ulaşılmıştır. Altındağ ilçesinden örnekleme alınan ve uygulamacı tarafından okul yöneticilerine teslim edilen 1 okula ait ölçme araçlarından okulun tadilatta olması ve Keçiören ilçesinden örnekleme alınan ve izin belgesi ile birlikte müdür yardımcısına teslim edilen ölçme araçlarından ise okul müdürünün izni olmadığı gerekçesi ile dönüt alınamamıştır. Örnekleme yer alan ve uygulama çalışması gerçekleştirilen okulların 16'sı ilkokul, 7'si ise ortaokuldur.

Erkek okul müdürü ile çalışan ve örnekleme yer alan öğretmen sayısına ulaşabilmek için ise, Altındağ ilçesinden 4, Çankaya ilçesinden 2, Etimesgut ilçesinden 1, Keçiören ilçesinden 3, Mamak ilçesinden 2, Sincan ilçesinden 1 ve Yenimahalle ilçesinden 3 olmak üzere toplam 18 uygun okulda görevli olan öğretmenlere uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu okulların 11'i ilkokul, 7'si ise ortaokuldur.

Buna göre kadın okul müdürleri ile çalışmakta olan öğretmenlerin okullarının bulunduğu Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle olmak üzere Ankara iline bağlı 5, erkek okul müdürleri ile çalışmakta olan öğretmenlerin okullarının bulunduğu Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle olmak üzere toplam 7 merkez ilçeden veri toplanmıştır.

Yapılan uygulama çalışması sonunda, eksik ve hatalı doldurulan anketler çıkarılarak, kadın okul müdürlerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere ait 340, erkek okul müdürlerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere ait ise 423 anket geçerli sayılmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bulgular sayı (n) ve yüzde (%) olarak Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

*Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular*

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	231	30
	Kadın	532	70
Yaş	25 yaş ve altı	32	4
	26-30 yaş	134	17
	31-35 yaş	150	20
	36-40 yaş	138	18
	41-45 yaş	152	20
	46-50 yaş	76	10
	51-55 yaş	47	6
	56-60 yaş	34	5
Medeni Durum	Evli	616	81
	Bekar	110	14
	Dul/Boşanmış	37	5
Branş	Sınıf Öğretmeni	380	50
	Branş Öğretmeni	383	50
Mezun Olunan Kurum	Eğitim Enstitüsü	62	8
	Yüksek Öğretmen Okulu	16	2
	Fen-Edebiyat Fakültesi	87	11
	Eğitim Fakültesi	449	59
	Diğer	149	20
Lisansüstü Eğitim Durumu	Yok	675	88
	Yüksek Lisans	83	11
	Doktora	5	1
Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi	5 yıl ve daha az	475	62
	6-10 yıl	171	22
	11-15 yıl	65	9
	16-20 yıl	43	6
	21-25 yıl	6	1
	26 yıl ve üzeri	3	0.4
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	97	13
	5-10 yıl	162	21
	11-15 yıl	165	21
	16-20 yıl	174	23
	21-25 yıl	66	9
	26-30 yıl	44	6
	31-35 yıl	40	5
	36 yıl ve üzeri	15	2
Yöneticilik Deneyimi	Yok	608	80
	Müdür	72	9
	Müdür Yrd./Baş Yrd.	83	11
Yöneticilik Sınavına Giriş	Evet	131	17
	Hayır	632	83
Müdürün Cinsiyeti	Kadın	340	45
	Erkek	423	55
Müdür Yrd. Cinsiyeti	Kadın	108	14
	Erkek	519	68
	Her ikisi	136	18

Tablo 13'te belirtildiği üzere, örnekleme yer alan öğretmenlerin %70'inin kadın; %20'sinin 31-35, yine %20'sinin 41-45 yaş aralığında; %81'inin evli; sınıf ve branş öğretmeni dağılımının %50-%50; %59'unun eğitim fakültesi mezunu olduğu;

%88'inin lisansüstü eğitim derecesine sahip olmadığı; %62'sinin 5 yıl ve daha az süreyle bulunduğu okulda görev yaptığı; %23'ünün 16-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu; %80'inin yöneticilik deneyimine sahip olmadığı; %83'ünün yöneticilik sınavlarına girmediği; %55'inin erkek okul müdürünün, %68'inin ise erkek müdür yardımcısının görev yaptığı okullarda çalışmakta olduğu görülmektedir.

### 3.3. Nitel Araştırmada Yer Alan Katılımcılar

Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında yer alacak katılımcıların, araştırmanın nicel veri toplama aşamasında örnekleme dahil edilmiş olan ilçelerde yer alan ve uygulama çalışması kapsamında tutulan okullarda görev yapmakta olan kadın okul yöneticileri arasından belirlenmesi aşamasında, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre maksimum çeşitleme yapılması yoluna gidilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, görece olarak daha küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklem içinde probleme taraf olabilecek katılımcıların maksimum düzeyde çeşitliliğini sağlamak şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.108).

Araştırmada maksimum çeşitleme örneklemesine bağlı olarak, evli, bekar, dul ve boşanmış katılımcılardan en az bir ve bununla birlikte ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim almış en az bir katılımcının da çalışma grubunda yer alması sağlanmıştır. Katılımcıların seçiminde önem kazanan bir diğer önemli nokta ise, araştırmanın nicel veri toplanması aşamasında okullarında ziyaret edilerek tanışılan okul müdürleri arasından araştırma sonuçlarına katkı sağlamaya istekli olduğunu belirten, nicel araştırma sürecinde araştırmacıya fikir beyan eden ve konuya ilgi gösteren gönüllü kadın okul yöneticilerinin araştırmanın nitel kısmında katılımcı olarak bulunmasının sağlanmasıdır.

Araştırmanın nitel örnekleme, nicel örnekleme de yer alan ve uygulama yapılmış olan okullar ile oranlandığında, nicel uygulama çalışması yapılan ve kadın okul yöneticileri tarafından yönetilmekte olan 23 okulun 10'undan (%43'ünden) nitel veri toplandığı görülmektedir. Nitel araştırma kapsamındaki çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait demografik değişkenler, Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

*Nitel Araştırmada Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler*

Yönetici Kodu	Yaş	Müdürlük Kıdemi (yıl)	Müdür Yrd./Baş Yrd.Kıdemi (yıl)	Eğitim Durumu	Medeni Durum	Çocuk Sayısı	Eşin (veya eski eşin) Mesleği
Y1	55	9	21	Lisans	Evli	1	Öğretim üyesi
Y2	41	3	6	Doktora terk(EYD)	Boşanmış	-	Özel Sektör
Y3	55	17	4	Lisans	Boşanmış	2	Mühendis
Y4	41	6	5	Y. Lisans terk(EYD)	Evli	1	Devlet memuru
Y5	42	10	2	Y. Lisans terk(EYD)	Evli	1	Öğretmen
Y6	63	25	-	Ön lisans	Evli	2	Emekli asker
Y7	51	3	6	Y. Lisans (EYD)	Dul	1	Öğretmen
Y8	43	10	6	Y. Lisans (EYD)	Boşanmış	-	Teknisyen
Y9	39	7	8	Lisans	Evli	1	Asker
Y10	45	18	3	Lisans	Bekar	-	-

Tablo 14 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan katılımcıların yaşlarının 39 ile 63; okul müdürlüğündeki kıdemlerinin 3 ile 25 yıl; müdür yardımcılığı/başyardımcılığı kıdemlerinin ise müdür yardımcılığı yapmamış bir okul müdürü hariç 3 ile 25 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların biri ön lisans, dördü lisans mezunu olup, ikisi yüksek lisans mezunu, ikisi yüksek lisansı yarıda bırakmış ve biri ise doktora eğitimini yarıda bırakmıştır. Medeni durumları incelendiğinde, beşi evli, üçü boşanmış, biri bekar, biri ise duldur. Katılımcıların üçünün çocuğu bulunmazken, beşinin bir, ikisinin ise iki çocuğu vardır. Halen evli olan beş okul müdürünün eşleri öğretim üyesi, devlet memuru, öğretmen, emekli asker ve asker iken, boşanmış olan katılımcıların eşleri özel sektör mensubu, mühendis ve teknisyendir. Dul olan bir katılımcının eşi ise vefatı öncesinde öğretmenlik mesleğini yapmıştır.

### 3.4. Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

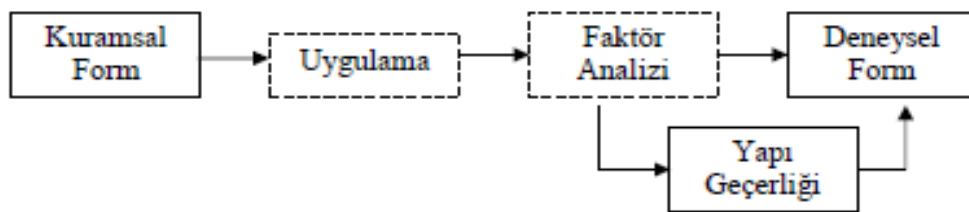
Yapılan bu çalışmanın nicel boyutu için gerekli veriler, iki farklı bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyetini, medeni durumunu, yaşını, görev yapılan okuldaki hizmet süresini, mesleki kıdemini, branşını, mezun olunan kurumu, lisansüstü eğitim derecesini, okul yöneticiliği deneyimini, daha önce okul yöneticiliği sınavlarına girip girmeme durumunu, halen çalışılan okuldaki



okul müdürünün cinsiyetini ve halen çalışılan okuldaki müdür yardımcısı/yardımcılarının cinsiyetini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ve on iki sorudan oluşan soru formu yer almaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise dördü (1, 2, 3 ve 5. ölçekler) araştırmacı tarafından geliştirilen, biri ise (4. ölçek) araştırmacı tarafından uyarlama çalışmaları yapılan beş farklı ölçme aracı yer almıştır. Bu ölçme araçları: (1) Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeği, (2) Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algı Ölçeği, (3) Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeği, (4) İdeal Okul Yöneticisinin Cinsiyet Özellikleri Ölçeği ve (5) Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği'dir (Ek. 1).

Ölçeklerin geliştirilmesi aşamasında, “Kuramsal Form-Deneysel Form Oluşturma Yaklaşımı” ve uzman görüşüne başvurma yaklaşımları bir arada kullanılmıştır. Tezbaşaran (1997) bu yaklaşımda kuramsal formun, ölçülmek istenilen psikolojik yapıyı ölçtüğü varsayılan maddelerin belirlenmesi sonucunda oluşturulmuş bir ölçme aracı taslağı niteliği taşıması ve maddeler oluşturulurken, ölçülmek istenilen yapının olabilecek tüm alt boyutlarının da göz önünde bulundurulması kuramsal bir temelde hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Deneysel form ise, kuramsal formun uygulanması sonrasında, üretilen maddelerin hangi boyutlar altında yer aldığını gösteren ve yer aldıkları boyutlardaki temsil güçlerine göre yeniden düzenlenmiş halidir. Aşağıdaki yer alan Şekil 7’de kuramsal formdan deneysel form oluşturma sürecine kadar yapılan işlemler gösterilmektedir.



Şekil 7. Kuramsal form-deneysel form oluşturma yaklaşımı aşamaları

Kaynak: Yurdugül, H. (2005). *Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme çalışmaları için bazı ayrıntılar*.

Belirtilen ölçeklerin oluşturulması için öncelikle ilgili literatüre ve konuya ilişkin araştırma sonuçları kapsamlı bir şekilde incelenmiş, her bir ölçeğe ait ilgili literatürden elde edilen bilgiler ışığında ilk soru havuzu oluşturularak, dördü eğitim bilimleri bölümü eğitim yönetimi ve denetimi ana bilim dalı uzmanı, ikisi eğitimde ölçme ve değerlendirme ana bilim dalı uzmanı, biri rehberlik ve psikolojik danışma ana

bilim dalı uzmanı ve biri ise ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği ana bilim dalı uzmanı olmak üzere toplam sekiz uzman görüşüne başvurulmuştur.

Alan uzmanlarından elde edilen görüşler doğrultusunda düzenlenen veri toplama aracı, araştırmanın asıl uygulama çalışmaları kapsamı dışında tutulan 250 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşan bir çalışma grubuna uygulanmış, toplanan ölçekler değerlendirilerek eksik doldurulan veya geri dönmeyen 29 veri toplama aracı analiz dışında tutulmuştur. Toplam 221 ilköğretim okulu öğretmeninden elde edilen veriler, araştırmanın pilot çalışmaları kapsamında değerlendirmeye alınmıştır.

Yapılan pilot çalışmada yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular şunlardır: Katılımcıların 80'i (%36) kadın, 141'i (%64) erkektir. Yaşları 21 ile 56 arasında değişmektedir, yaş ortalamaları ise 30.4 (S=6.4) olarak hesaplanmıştır. 129'u (%58) evli, 87'si (%40) bekâr ve 5'i (%2) dul/boşanmış'tır. 101'i sınıf (%46), 120'si (%54) ise branş öğretmenidir. Halen görev yapmakta oldukları okuldaki hizmet süreleri 1-20 yıl arasında değişim göstermektedir, ortalama görev süreleri ise 3.3 yıl (SS=3.0) olarak hesaplanmıştır. Mesleki kıdemleri 1-34 yıl arasında değişim göstermekle birlikte, mesleki kıdemlerine ilişkin ortalamaları 6.8 yıldır (S=5.5). Katılımcıların çoğunluğu (n=172, %78) eğitim fakültesi mezunu iken, 21'i (%10) fen-edebiyat fakültesi, 20'si (%9) eğitim fakülteleri dışında kalan iktisadi ve idari bilimler fakültesi, ziraat fakültesi vb. gibi diğer fakültelerden mezundur. 5 katılımcı (%2) eğitim enstitüsü, 2 katılımcı ise (%1) yüksek öğretmen okulu mezunudur. Katılımcıların 204'ü (%92) lisansüstü eğitim derecesine sahip değilken, 16'sı yüksek lisans (%7) ve 1 katılımcı ise (%0.5) doktora derecesine sahiptir. 195 öğretmenin (%88) okul yöneticiliği deneyimi bulunmazken, 14'ü (%6) okul müdürlüğü, 12'si (%6) ise müdür yardımcılığı/başyardımcılığı deneyimine sahiptir. Daha önce okul yöneticiliği sınavına giren katılımcı sayısı 29 (%13) iken, 192 katılımcı (%87) ise okul yöneticiliği sınavlarına girmemiştir. 27 katılımcının (%12) halen çalışmakta olduğu okuldaki okul müdürünün cinsiyeti kadın iken, erkek okul müdürü ile çalışan katılımcı sayısı 194'tür (%88). 185 katılımcının halen görev yapmakta olduğu okuldaki müdür yardımcısı erkek iken, 12 katılımcı (%5) kadın müdür yardımcısı, 24 katılımcı (%24) ise hem kadın hem erkek müdür yardımcılarının görev aldığı okullarda çalışmaktadır.

Ölçek geliştirmede, maddeler arasındaki korelasyonlar ölçeğin tek bir yapıyı ölçtüğüne ilişkin bir kanıt olarak ele alınabilir. Bu nedenle, geliştirilen ölçeklerde yer

alan her bir maddeye katılımcıların verdiği cevaplar arasında belirli bir düzen olup olmadığı belirlenmek istenerek (Tavşancı, 2010, s.46) her bir ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak üzere, her bir ölçeğe ait açımlayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizleri ile, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişken bir araya getirilerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda değişken (faktör, boyut) bulmak, keşfetmek (Büyüköztürk; 2007, s.117; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010, s.177) amaçlanmıştır. Üç aşamada gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizlerinde öncelikle temel bileşenler analizi yapılarak kaç faktörlük yapıların belirlenen ölçek için açıklayıcı olduğuna karar verilmiştir. İkinci aşamada varimax döndürme işlemi ile faktörlerin hangi değişkenlerden oluştuğu belirlenmiştir. Üçüncü aşamada ise elde edilen faktörler yüklerine göre değerlendirilmiş ve adlandırılmıştır. Faktör analizi değişkenler arası korelasyon matrisi temel alınarak yapıldığından, faktör analizinden önce veri seti içerisindeki satırlarda kayıp değerlerin silme veya tahmin yoluyla ortadan kaldırılması gerekmektedir (Şencan, 2005'den akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010, s. 207). Yapılan pilot uygulama çalışması sonucunda elde edilen veri seti içerisindeki kayıp verilere, eksik değerden önceki son tam gözlem değeri ve eksik değerden sonraki ilk tam gözlem değerini yerleştirmede kullanılan "linear interpolation" işlemi uygulanmıştır.

Veri toplama aracında yer alan her bir ölçeğin geliştirilmesi sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

### **3.4.1.Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeği**

Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında, öncelikle ilgili literatür ve araştırma sonuçları incelenerek kadınların okul yöneticisi olmaya istekliliklerini ve uyum göstermelerini etkileyen faktörlerin yer aldığı, 92 maddelik ham bir soru formu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesinin istendiği dört eğitim yönetimi ve denetimi alan uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik alan uzmanı ve bir ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği alan uzmanının görüşleri doğrultusunda, araştırma kapsamında tutulması gerekli görülmeyen maddeler elenerek, 56 soruluk bir form oluşturulmuştur. Elde edilen 56 madde iki eğitimde ölçme ve değerlendirme alan uzmanının da görüşleri kapsamında tekrar incelenmiş, benzer ifadeleri ölçek 22 madde daha çıkartılmış, kalan ifadeler ise uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenerek 34 maddeden oluşan ve 1-

Hiç katılmıyorum, 2-Az katılıyorum, 3-Orta düzeyde katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilen beşli likert tipindeki ölçek pilot uygulama çalışmalarına dahil edilmiştir.

#### ***3.4.1.1.Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeğinin Yapısal Geçerlilik ve Faktör Yapılarına İlişkin Analiz Sonuçları***

Kadınların okul yöneticisi olmaya istekliliklerini ve uyum göstermelerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla, pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinde SPSS 11.5 paket programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi uygulaması öncesinde, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan KMO ve Bartlett's testi sonuçları incelendiğinde, KMO değerinin .864 olduğu bulunmuştur. Buna göre, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için "iyi derecede" yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 207). Öncelikle analize temel alınan 34 maddelik ölçeğe ilişkin faktör sayısına karar vermek üzere özdeğerler (initial eigenvalues), varyanslar ve yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansa yaptığı katkı %68.801 olan yedi faktör bulunmuştur. Ancak her bir faktörün varyansa yaptığı katkı incelendiğinde, ilk dört bileşenden sonra bu katkının azaldığı görülmüştür. Bu nedenle yamaç birikinti grafiği (scree plot) incelenmiş ve beşinci noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle analizin 4 faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir.

Dört faktör için tekrarlanan ve varimax rotasyonu uygulanan analizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %18.531, ikinci faktör için %14.796, üçüncü faktör için %11.661 ve dördüncü faktör için %11.506 olduğu görülmüştür. Belirlenen dört faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %56.494'tür.

Kim-Yin (2004), bir maddenin ölçekte kalması için karar verilebilmesinde örneklem büyüklüğünün önemli olduğunu ve faktör yükü .40 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 200 olması gerektiğini belirtmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 194). Pilot uygulama çalışmasında 221 katılımcı yer aldığı için, okul yöneticisi olmaya isteklilik ve uyum ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak

amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değerleri için kabul düzeyi .40 olarak belirlenmiştir.

Dört faktör için yapılan analizde, maddeler binişiklik, ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılamaları açısından değerlendirdiğinde, beş maddenin (7, 23, 6, 20 ve 21) binişik, bir maddenin (4) ise .40 kabul düzeyinin altında olduğu görülmüştür. Bu maddelerin analiz dışında bırakılması sonucunda elde edilen 28 maddeden oluşan ölçeğe ait faktör deseni, maddelerin faktör yük değerleri, özdeğerleri, açıklanan varyansları, birikimli varyans ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

*Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeği Faktör Analizi ve Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları*

Asıl Uygulama No.	Pilot Uygulama No.	Maddeler/Kodlama (t=Ters Kodlanan)	Faktörler				Madde Toplam Korelasyonları
			1. Çalışma Koşulları	2. Özel Hayatı Dengeleme	3. Mesleki Yeterlik ve Başarı İnanç	4. Statü ve Kazanım	
12	15	Haftalık çalışma süremi artıracığı için okul yöneticisi olmak istemem.	.74				.72
13	16	Senelik izin/tatil süremi kısaltacağı için okul yöneticisi olmak istemem.	.72				.66
14	17	Okul yöneticileri sık yer değiştirdiği için okul yöneticisi olmak istemem.	.69				.58
15	18	İş ortamında daha fazla stres yaşamama sebep olacağı için okul yöneticisi olmak istemem.	.69				.66
11	14	Öğretmenlikten daha fazla sorumluluk yükleyeceği için okul yöneticisi olmak istemem.	.69				.64
10	13	Ev işlerine/düzenine daha az zaman ayırmama neden olacağı için okul yöneticisi olmak istemem.	.68				.72
9	12	Eşime daha az zaman ayırmama neden olacağı için okul yöneticisi olmak istemem.	.66				.70
8	11	Çocuklarıma daha az zaman ayırmama sebep olacağı için okul yöneticisi olmak istemem.	.65				.68
7	10	Öğretmenliğin sağladığı toplumsal statüden memnun olduğum için okul yöneticisi olmak istemem.	.65				.56
6	9	Öğretmenliğin sağladığı özlük haklarını yeterli bulduğum için okul yöneticisi olmak istemem.	.62				.52
5	8	Öğretmenlikten aldığım ücreti yeterli bulduğum için okul yöneticisi olmak istemem.	.59				.51
16	19	Öğretmenlerle ve diğer çalışanlarda sıcak ilişkiler kurmamı engelleyeceği için okul yöneticisi olmak istemem.	.57				.47
24	30	Okul yöneticisi olursam ev işleri/ev düzenine yeterince zaman ayırabilirim. (t)		.89			.86
27	33	Okul yöneticisi olursam eşime yeterli zaman ayırabilirim. (t)		.89			.88
26	32	Okul yöneticisi olursam aile-iş hayatımı dengeleyebilirim. (t)		.88			.90
25	31	Okul yöneticisi olursam sosyal/kültürel hayatıma yeterince zaman ayırabilirim. (t)		.87			.86
23	29	Okul yöneticisi olursam çocuklarıma yeterli zaman ayırabilirim. (t)		.85			.89
28	34	Okul yöneticisi olursam diğer öğretmenlerle olan arkadaşlık ilişkilerim ile yöneticilikten doğan ilişkilerimi dengeleyebilirim. (t)		.52			.48

Tablo 15

Devam

Asıl Uygulama No.	Pilot Uygulama No.	Maddeler/Kodlama (t=Ters Kodlanan)	Faktörler				Madde Toplam Korelasyonları
			1. Çalışma Koşulları	2. Özel Hayatı Dengeleme	3. Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	4. Statü ve Kazanım	
19	25	Mesleki tecrübelerim başarılı bir okul yöneticisi olmak için yeterlidir. (t)			.82		.76
22	28	Okul yöneticiliği ile ilgili gerekli idari/yönetmeliklere sahibim. (t)			.81		.74
20	26	Okul yöneticisi olursam, karşılaşılabileceğim sorunları çözmeye yeterli dayanıklılığı gösterebilirim. (t)			.76		.67
21	27	Okul yönetimi ile ilgili mevzuatlar/yönetmelikler hakkında yeterli bilgiye sahibim. (t)			.73		.60
18	24	Bugüne kadar almış olduğum eğitim başarılı bir okul yöneticisi olmak için yeterlidir. (t)			.68		.54
17	22	Başarılı bir okul yöneticisi olabileceğimi düşünüyorum. (t)			.57		.51
3	3	Toplum içerisinde bana daha fazla saygınlık sağlayacağı için okul yöneticisi olmak isterim. (t)				.79	.58
2	2	Kariyer gelişimim sürecinde bir basamak görevi göreceği için okul yöneticisi olmak isterim. (t)				.71	.69
1	1	Okul yöneticisi olmak kariyer hedeflerimin başında yer alıyor. (t)				.70	.67
4	5	Maaşımda meydana gelecek iyileşme için okul yöneticisi olmak isterim. (t)				.68	.39
(Rotated) Özdeğerler			5.793	4.936	3.690	2.402	
(Rotated) Açıklanan varyans (%)			20.691	17.628	13.177	8.580	
Birikimli Varyans (%)				60.075			
Cronbach's Alpha			.90	.93	.85	.77	

Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeği'nde yer alan maddelerden, okul yöneticisi olmaya engel teşkil eden ifadeler soru formunda yer alan likert puanlaması ile kodlanırken, ölçekte yer alan ve okul yöneticisi olmaya engel teşkil etmeyen maddeler ise tersten kodlanmıştır. Buna göre ölçekten alınan puanın artması, katılımcının okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum konusunda karşılaştığı kariyer engellerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 15 incelendiğinde, yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin dört faktörden oluştuğu görülmektedir. 12 maddeden oluşan birinci faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .74 ile .57; madde toplam korelasyonlarının ise .72 ile .47 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadınların okul yöneticiliği yapmalarına ilişkin istekliliklerini etkileyen "çalışma koşulları" başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

6 maddeden oluşan ikinci faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .89 ile .52; madde toplam korelasyonlarının ise .86 ile .48 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadınların okul yöneticiliği yapmalarına ilişkin istekliliklerini etkileyen “özel hayatı dengeleme” başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

6 maddeden oluşan üçüncü faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .82 ile .57; madde toplam korelasyonlarının ise .76 ile .51 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadınların okul yöneticiliği yapmalarına ilişkin istekliliklerini etkileyen “mesleki yeterlik ve başarı inancı” başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

4 maddeden oluşan son faktör incelendiğinde ise, maddelerin faktör yük değerlerinin .79 ile .68; madde toplam korelasyonlarının ise .69 ile .39 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadınların okul yöneticiliği yapmalarına ilişkin istekliliklerini etkileyen “statü ve kazanım” başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

Varimax rotasyon uygulaması sonrasında ölçekte yer alan bu dört faktörün açıkladıkları varyanslar sırasıyla birinci boyutta %20.691, ikinci boyutta %17.628, üçüncü boyutta %13.177 ve dördüncü boyutta %8.580 olmak üzere dört faktör toplam varyansın %60.075'ini açıklamıştır.

Araştırma bulgularına kaynaklık eden asıl soru formunda yer alan “Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeği”nin alt boyutları ve bu boyutlarda yer alan madde numaraları aşağıda yer alan Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

*Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Ölçeği Madde Numaraları\**

Boyut Adı	Madde No/Kodlama
Çalışma koşulları	12, 13, 14, 15, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, 16
Özel hayatı dengeleme	24(t), 27(t), 26(t), 25(t), 23(t), 28(t)
Mesleki yeterlik ve başarı inancı	19(t), 22(t), 20(t), 21(t), 18(t), 17(t)
Statü ve kazanım	3(t), 2(t), 1(t), 4(t)

\*(t) madde tersten kodlanacaktır.

### 3.4.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısı Ölçeği

Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında, öncelikle ilgili literatür ve araştırma sonuçları incelenerek oluşturulan ve kadınların okul yöneticisi olmalarını etkileyen toplumsal cinsiyet rollerini algısına dayalı faktörlerin yer aldığı, 38 maddelik ham bir soru formu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesinin istendiği dört eğitim yönetimi ve denetimi alan uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik alan uzmanı ve bir ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği alan uzmanının görüşleri doğrultusunda, araştırma kapsamında tutulması gerekli görülmeyen maddeler elenerek, 23 soruluk bir form oluşturulmuştur. Elde edilen 23 madde iki eğitimde ölçme ve değerlendirme alan uzmanının da görüşleri doğrultusunda tekrar incelenerek son hali verilmiş, 1-Hiç katılmıyorum, 2-Az katılıyorum, 3-Orta düzeyde katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilen beşli likert tipindeki ölçek pilot uygulama çalışmalarına dahil edilmiştir.

#### 3.4.2.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısı Ölçeğinin Yapısal Geçerlilik ve Faktör Yapılarına İlişkin Analiz Sonuçları

Kadınların okul yöneticisi olmalarını etkileyen toplumsal cinsiyet rollerini algısına dayalı faktörlerin belirlenmesi amacıyla pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinde SPSS 11.5 paket programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi uygulaması öncesinde, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan KMO ve Bartlett's testi sonuçları incelendiğinde, KMO değerinin .884 olduğu bulunmuştur. Buna göre, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için "iyi derecede" yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 207). Öncelikle analize temel alınan 23 maddelik ölçeğe ilişkin faktör sayısına karar vermek üzere özdeğerler (initial eigenvalues), varyanslar ve yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansa yaptığı katkı %65.790 olan altı faktör bulunmuştur. Ancak her bir faktörün varyansa yaptığı katkı incelendiğinde, ilk iki bileşenden sonra bu katkının azaldığı görülmüştür. Bu nedenle yamaç birikinti grafiği (scree plot) incelenmiş ve üçüncü noktadan sonra eğimin



bir plato yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle analizin 2 faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir.

İki faktör için tekrarlanan ve varimax rotasyonu uygulanan analizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %26.563, ikinci faktör için ise %18.073 olduğu görülmüştür. Belirlenen iki faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %44.636 olarak hesaplanmıştır.

İki faktör için yapılan analizde, maddeler binişiklik, ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini (.40) karşılamaları açısından değerlendirildiğinde, bir maddenin (23) .40 kabul düzeyinin altında olduğu görülmüştür, binişik maddelere ise rastlanmamıştır. .40 kabul düzeyi altında olan maddenin analiz dışında bırakılması sonucunda elde edilen 22 maddelik ölçeğe ait faktör deseni, maddelerin faktör yük değerleri, özdeğerleri, açıklanan varyansları, birikimli varyans ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları aşağıdaki Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

*Toplumsal Cinsiyet Roller Algısı Ölçeği Faktör Analizi ve Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları*

Asıl Uygulama No.	Pilot Uygulama No.	Maddeler	Faktörler	
			1..Aile İçi Cinsiyet Roller	2.Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi
4	4	Kadının iş hayatına daha fazla zaman ayırması, çocuklarının gelişimini ve okul başarısını olumsuz etkiler.	.77	.71
3	3	Kadının iş hayatına daha fazla vakit ayırması, çocuklarının bakımıyla yeterince ilgilenememesine neden olur.	.77	.73
5	5	Kadının iş hayatına daha fazla vakit ayırması, evde düzenin bozulmasına/ev işlerinin aksamasına neden olur.	.77	.74
10	10	Evde erkek gelir getirici bir işte çalışıyor ise, kadının mutlaka çalışması gerekmez.	.69	.62
9	9	Ailenin maddi geçimini sağlamak için, kadının çalışması şart değildir.	.65	.54
1	1	Çalışan kadınlar, ev hanımı kadınlar kadar iyi anne olamazlar.	.65	.71
8	8	Evin geçimini sağlamak kadına göre erkeğin daha öncelikli görevidir.	.65	.59
2	2	Kadınların birincil görevi iyi bir anne olmaktır.	.64	.61
20	20	Kadınlar erkeklere oranla ailelerine daha fazla zaman ayırmalarına olanak sağlayacak meslekleri tercih etmelidir.	.64	.64
7	7	Yüksek kariyeri olan kadınların evleri, diğer kadınlarınkinden daha bakımsız olur.	.61	.53
6	6	Evde mutfak işlerinden ve yemek yapmaktan öncelikli olarak kadın sorumludur.	.58	.55
13	13	Kadın öğretmenler eğer yönetici olmak istiyorlarsa, eşlerinin onayını almalıdır.	.53	.54
18	18	Üst düzeyde uzmanlaşma isteyen meslekler kadınlara oranla erkeklere daha uygundur.	.49	.50
21	21	Öğretmenlik sağladığı ücret, özlük hakları, tatil/izin süresi gibi olanaklar göz önüne alındığında kadın için yöneticilikten daha uygun bir meslektir.	.41	.42

Tablo 17

Devam

Asıl Uygulama No.	Pilot Uygulama No.	Maddeler	Faktörler	
			1. Aile İçi Cinsiyet Roller	2. Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi
15	15	Kadının eğitim düzeyinin erkeğinkinden yüksek olması, eşler arasında problemlere yol açar.	.85	.71
14	14	Kadının erkekten daha fazla ücret alması, eşler arasında problemlere yol açar.	.84	.72
11	11	Kadının eşinden daha yüksek kariyere sahip olması, eşler arasında problemlere yol açar.	.80	.68
17	17	Erkekler bilinçaltında eşlerinin kendilerinden daha akıllı ve güçlü olmalarından çekinirler.	.67	.52
16	16	Aile içinde kadının kariyeri, erkeğin kariyerine oranla ikincil öneme sahiptir.	.52	.49
19	19	Tanımadığım herhangi bir okul yöneticisinden cinsiyeti belirtilmeden bahsedildiğinde, genellikle onun erkek olduğunu düşünürüm.	.51	.43
12	12	Evlilik, kadınların kariyer gelişimi önünde başlı başına bir engel teşkil eder.	.48	.47
22	22	Erkeğin sosyal saygınlığı, iyi bir mesleki kariyeri olmasına kadınlarınkinden daha fazla bağlıdır.	.48	.44
(Rotated) Özdeğerler			6.103	4.042
(Rotated) Açıklanan varyans (%)			27.742	18.379
Birikimli Varyans (%)			46.121	
Cronbach's Alpha			.90	.83

“Toplumsal Cinsiyet Roller Algısı Ölçeği”nde yer alan tüm maddeler, okul yöneticisi olmaya engel teşkil eden ifadelerden oluşmaktadır. Madde puanlaması soru formunda yer alan likert puanlaması ile kodlanmış olup, tersten kodlama yapılan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanın artması, katılımcının toplumsal cinsiyet rolleri algısının daha geleneksel yapıda ve buna bağlı olarak da toplumsal cinsiyet rolleri algısından kaynaklanan kariyer engellerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 17 incelendiğinde, yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin iki faktörden oluştuğu görülmektedir. 14 maddeden oluşan birinci faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .77 ile .41; madde toplam korelasyonlarının ise .74 ile .42 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadınların okul yöneticisi olmalarını etkileyen toplumsal cinsiyet rolleri algısına dayalı “aile içi cinsiyet rolleri” başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

8 maddeden oluşan ikinci faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .85 ile .48; madde toplam korelasyonlarının ise .72 ile .43 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadınların okul yöneticisi olmalarını etkileyen toplumsal cinsiyet rolleri algısına dayalı “eşe göre konum ve kariyer beklentisi” başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

Varimax rotasyonu sonrasında ölçekte yer alan bu iki faktörün açıkladıkları varyanslar sırasıyla birinci boyutta %27.742 ve ikinci boyutta %18.379 olmak üzere iki faktör toplam varyansın %46.121'ini açıklamıştır.

Araştırma bulgularına kaynaklık eden asıl soru formunda yer alan “Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısı Ölçeği”nin alt boyutları ve bu boyutlarda yer alan madde numaraları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

*Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısı Ölçeği Madde Numaraları*

Boyut Adı	Madde No
Aile içi cinsiyet rolleri	4, 3, 5, 10, 9, 1, 8, 2, 20, 7, 6, 13, 18, 21
Eşe göre konum ve kariyer beklentisi	15, 14, 11, 17, 16, 19, 12, 22

### 3.4.3. Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeği

Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında, öncelikle ilgili literatür ve araştırma sonuçları incelenerek oluşturulan ve kadınların okul yöneticisi olmalarını etkileyen kurumsal özelliklerden kaynaklanan faktörlerin yer aldığı, 26 maddelik ham bir soru formu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve kullanılabilirlik açısından değerlendirilmesinin istendiği dört eğitim yönetimi ve denetimi alan uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik alan uzmanı ve bir ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği alan uzmanının görüşleri doğrultusunda, araştırma kapsamında tutulması gerekli görülmeyen maddeler elenerek, 17 soruluk bir form oluşturulmuştur. Elde edilen 17 madde iki eğitimde ölçme ve değerlendirme alan uzmanının da görüşleri kapsamında tekrar incelenmiş, önerileri doğrultusunda düzenlenerek 17 maddeden oluşan ve 1-Hiç katılmıyorum, 2-Az katılıyorum, 3-Orta düzeyde katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilen beşli likert tipindeki ölçek pilot uygulama çalışmalarına dahil edilmiştir.

### **3.4.3.1. Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeğinin Yapısal Geçerlilik ve Faktör Yapılarına İlişkin Analiz Sonuçları**

Kadınların okul yöneticisi olmalarını etkileyen kurumsal özelliklerden kaynaklanan kariyer engelleri faktörlerini belirlemek amacıyla pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinde SPSS 11.5 paket programı ile açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açılımlayıcı faktör analizi uygulaması öncesinde, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan KMO ve Bartlett's testi sonuçları incelendiğinde, KMO değerinin .742 olduğu belirlenmiştir. Buna göre, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için “orta derecede” yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 207). Bu değer, faktör analizine devam etmekte yeterli bulunmakla birlikte, Klein (2004) tarafından önerilen örneklem büyüklüğünün (N=221), madde sayısının (n=17) 10 katı kadar olması gerekliliğini de karşılamaktadır.

Öncelikle analize temel alınan 17 maddelik ölçeğe ilişkin faktör sayısına karar vermek üzere özdeğerler (initial eigenvalues), varyanslar ve yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansa yaptığı katkı %59.206 olan beş faktör bulunmuştur. Ancak her bir faktörün varyansa yaptığı katkı incelendiğinde, ilk üç bileşenden sonra bu katkının azaldığı görülmüştür. Bu nedenle yamaç birikinti grafiği (scree plot) incelenmiş ve dördüncü noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle analizin 3 faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir.

Üç faktör için tekrarlanan ve varimax rotasyonu uygulanan analizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %20.236, ikinci faktör için %14.503, ve üçüncü faktör için %11.344 olduğu görülmüştür. Belirlenen üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %46.083'tür.

Üç faktör için yapılan analizde, maddeler binişiklik, ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılamaları açısından değerlendirdiğinde, iki maddenin (12 ve 7) binişik, bir maddenin (17) ise .40 kabul düzeyinin altında olduğu görülerek ölçekten çıkartılmıştır. Üçüncü faktör altında yer alan bir maddenin (15) ise bulunduğu üç maddelik faktör altındaki diğer iki madde (11 ve 14) ile ters faktör yükü taşıdığı belirlenmiştir. Bu faktör altında yer alan maddeler içerik açısından değerlendirilmiş ve

her üç maddenin ölçekten çıkarılmasına ancak içerik itibarıyla “resmi engeller, fırsat eşitliği ve pozitif ayrımcılığa” ilişkin görüş belirlemeyi amaçlayan bu üç maddenin kurumsal engellere ilişkin önemli bir fikir vereceği kararı verilmiştir. Bu nedenle ilgili maddelerin ölçek toplam puanına eklenmeyen ancak, her bir maddeye ilişkin ortalama puanların da belirlenebilmesi amacıyla nihai soru formunda ayrı birer soru olarak yer almasına karar verilmiştir.

Bu maddelerin de analiz dışında bırakılması sonucunda elde edilen ve analize temel alınan 11 maddelik ölçeğe ilişkin faktör sayısına karar vermek üzere tekrar özdeğerler (initial eigenvalues), varyanslar ve yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Özdeğeri 1’in üzerinde olan ve varyansa yaptığı katkı %57.366 olan üç faktör bulunmuştur. Ancak her bir faktörün varyansa yaptığı katkı incelendiğinde, ilk iki bileşenden sonra bu katkının azaldığı görülmüştür. Bu nedenle yamaç birikinti grafiği (scree plot) incelenmiş ve üçüncü noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle analizin 2 faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir.

İki faktör için tekrarlanan ve varimax rotasyonu uygulanan analizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %28.469 ve ikinci faktör için %19.540 olduğu görülmüştür. Belirlenen iki faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %48.008’dir.

Elde edilen iki faktörlü ve 11 maddeden oluşan ölçeğe ait faktör deseni, maddelerin faktör yük değerleri, özdeğerleri, açıklanan varyansları, birikimli varyans ve Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları aşağıdaki Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

*Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeği Faktör Analizi ve Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları*

Asıl Uygulama No.	Pilot Uygulama No.	Maddeler/Kodlama (t=Ters Kodlanan)	Faktörler	
			1. Üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul	2. Temsil ve Özendirme
1	1	Üst makamlar eşit başarıya sahip bir kadın ve bir erkek yönetici adayından, cinsiyeti nedeniyle erkek olanı okul yöneticisi olarak atamaya eğimlidir.	.75	.61
4	4	Kadın yöneticiler daha çok erkeklerden oluşan üst makamlar tarafından informal iletişim ağından dışlanırlar.	.75	.59
2	2	Yönetici konumundakiler, kadınların yönetici olmasına erkekler kadar sıcak bakmazlar.	.73	.60

Tablo 19

Devam

Asıl Uygulama No.	Pilot Uygulama No.	Maddeler/Kodlama (t=Ters Kodlanan)	Faktörler	
			1. Üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul	2. Temsil ve Özendirme
11	16	Kadın okul yöneticileri daha çok erkeklerden oluşan diğer okul yöneticileri ile informal ilişkiler geliştirmekte zorlanırlar, dışarıda tutulurlar.	.65	.48
6	6	Kadınlar yönetici olmaya ilişkin mentorluk ilişkilerinden erkekler kadar yararlanamamaktadır.	.60	.44
7	8	Çalıştığım kurumda okul yöneticiliği daha çok erkek işi olarak algılanır.	.58	.43
10	13	Okul yöneticisi olmada cinsiyet önemli bir rol oynamaktadır.	.56	.42
9	10	MEB bünyesinde kadınların yönetsel pozisyonlarda yeterli oranda temsil edildiğini düşünüyorum. (t)		.84
8	9	Kadınların okul yöneticisi olarak yeterli oranda temsil edildiğini düşünüyorum. (t)		.81
3	3	Yönetici konumundakiler, kadınları yönetici olmak konusunda erkekler kadar özendirirler. (t)		.61
5	5	Kadınlara rol modeli olabilecek yeterli sayıda kadın okul yöneticisi vardır. (t)		.58
(Rotated) Özdeğerler			3.075	2.26
(Rotated) Açıklanan varyans (%)			27.957	20.051
Birikimli Varyans (%)			48.008	
Cronbach's Alpha			.78	.69

Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeği'nde yer alan maddelerden, okul yöneticisi olmaya engel teşkil eden ifadeler soru formunda yer alan likert puanlaması ile kodlanırken, ölçekte yer alan ve okul yöneticisi olmaya engel teşkil etmeyen maddeler ise tersten kodlanmıştır. Buna göre ölçekten alınan puanın artması, katılımcının okul yöneticisi olmaya ilişkin karşılaştığı kurumsal kaynaklı kariyer engellerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 19 incelendiğinde, yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin iki faktörden oluştuğu görülmektedir. 7 maddeden oluşan birinci faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .75 ile .56; madde toplam korelasyonlarının ise .61 ile .42 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadınların okul yöneticiliği yapmalarına ilişkin kurumsal kariyer engellerini açıklayan "üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul" başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

4 maddeden oluşan ikinci faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .84 ile .58; madde toplam korelasyonlarının ise .61 ile .38 arasında

değiştirdiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadınların okul yöneticiliği yapmalarına ilişkin kurumsal kariyer engellerini açıklayan “temsil ve özendirme” başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

Varimax rotasyon uygulaması sonrasında ölçekte yer alan iki faktörün açıkladıkları varyanslar sırasıyla birinci boyutta %27.957 ve ikinci boyutta %20.051 olmak üzere iki faktör toplam varyansın %48.008'ini açıklamıştır.

Araştırma bulgularına kaynaklık eden asıl soru formunda yer alan “Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeği”nin alt boyutları, bu boyutlarda yer alan maddeler ve ek madde numaraları Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20

*Kurumsal Kariyer Engelleri Ölçeği Madde Numaraları\**

Boyut Adı	Madde No/Kodlama
Üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul	1, 4, 2, 11, 6, 7, 10
Temsil ve özendirme	9(t), 8(t), 3(t), 5(t)
Resmi engeller, fırsat eşitliği ve pozitif ayrımcılığa ilişkin ek maddeler	14(t), 13(t), 12(t)

\*(t) madde tersten kodlanacaktır.

#### 3.4.4. İdeal Okul Yöneticisinin Cinsiyet Özellikleri Envanteri

Bem (1974) tarafından kadınlık ve erkeklik rollerinin birbirinden bağımsız iki boyutta ele alındığı ve bireyleri eril (maskülen), dişil (feminen) veya androjen özellikleri bakımından karakterize eden bir envanter geliştirilmiştir. Bem Cinsiyet Rolü Envanteri, cinsiyet rolü algılarını ortaya koymak için 1970’lerden itibaren yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracıdır ve araca ilişkin yapılan çeşitli çalışmalar envantere yer alan cinsiyet rollerinin halen geçerliliğini koruduğunu ortaya koymaktadır (Holt ve Ellis, 1998, s. 929). Bem’e (1974) göre, bireylerin hangi cinsiyet rolüne yönelimleri olduğu, kadınsı ve erkeksi özellikler göz önünde bulundurularak oluşturulmuş olan her iki boyuttaki özelliklere sahip oluş dereceleri dikkate alınarak belirlenir. Kadınsı özellikleri çok ve erkeksi özellikleri ise daha az olan bireyler kadınsı (feminine) cinsiyet rolü yönelimine, erkeksi özellikleri çok ve kadınsı özellikleri az olan bireyler ise erkeksi (masculine) cinsiyet rolü yönelimine sahiptirler. Bir birey çok sayıda erkeksi ve kadınsı özelliğe aynı anda sahipse androjen (androgyn), kadınsı ve erkeksi özelliklerin her ikisinde de pek azına sahipse ayrışmamış (undifferentiated) olarak adlandırılmaktadırlar (Demirtaş ve Dönmez, 2006, s. 182-183).

Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'nin Türk toplumuna uyarlaması Kavuncu (1987) tarafından yapılmış olup bir uzmanlar grubu tarafından değerlendirilen Türkçe formda Türk toplumuna uymadığı konusunda görüş birliğine varılan sıfatlar yerine, önerilen ve üzerinde görüş birliğine varılan başka sıfatları koymuştur. Bem Cinsiyet Rollerini Envanteri'nin bu Türkçe formunun geçerlik-güvenirlik çalışmaları olumlu sonuçlar vermiştir (Kavuncu, 1987; Dökmen 1999, s. 29). Kavuncu (1987) tarafından gerçekleştirilen test-tekrar test çalışmaları sonucunda kadınsı/feminen özellikleri içeren ölçeğin güvenilirlik katsayısı .75 ( $p < .05$ ) ve erkeksi/maskülen özellikler ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ise .89 ( $p < .05$ ) olarak belirlenmiştir.

Bem (1974) tarafından geleneksel cinsiyet rollerinin yanı sıra bireylerin hem kadın hem de erkek cinsiyet rollerini birlikte gösterebilecekleri nötr cinsiyet özellikleri olarak adlandırılacak androjen özellikler taşıdıkları belirtilmektedir (Dökmen, 1991). Ancak, Bem tarafından cinsiyet özellikleri envanterinde yer verilen ve sosyal kabul edilebilirlik adı altında ele alınan bu özellikler, ideal okul yöneticisine atfedilen cinsiyet rollerini kadınsılık ve erkeksilik açısından yansıtmayacağı düşünülerek araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

Araştırmada kullanılan, “İdeal Okul Yöneticisinin Cinsiyet Özellikleri Envanteri”, Bem (1974) tarafından geliştirilen ve Kavuncu (1987) tarafından Türk toplumuna uyarlama çalışması yapılan Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'nde yer alan kadınsı ve erkeksi ifadelerin, “Etkili/başarılı bir okul yöneticisinde bulunması gerekliliği”ne ilişkin önem derecesinin ortaya koyulmaya çalışıldığı beşli likert tipinde bir soru formu şeklinde oluşturulmuştur. Katılımcılardan “İdeal okul yöneticisi ... olmalıdır,” ifadesinde yer alan boşluğu, envantere yer alan maddelerin önem derecesini işaretleyerek doldurmaları istenmiştir. 40 maddeden oluşan envanterin ilk 20 sorusu kadınsı, diğer 20 maddesi ise erkeksi cinsiyet özelliklerini içermektedir. 1-Hiç önemli değil, 2-Az önemli, 3-Orta düzeyde önemli, 4-Oldukça önemli ve 5-Çok önemli şeklinde derecelendirilen beşli likert tipindeki envanter, dört eğitim yönetimi ve denetimi alan uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik alan uzmanı ve bir ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği alan uzmanı tarafından incelenmiş ve envantere yer alan tüm maddelerin uygulanmasına karar verilmiştir. Katılımcılarca anlaşılabilirliğini değerlendirmek açısından pilot uygulama çalışmalarına dahil edilen envanter ile ilgili katılımcılar tarafından olumsuz herhangi bir dönüt verilmemiştir.



Envanterde yer alan kadınsı/feminen ve erkeksi/maskülen özellikler aşağıdaki Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

*İdeal Okul Yöneticisinin Cinsiyet Özellikleri Envanteri’nde Yer Alan Cinsiyet Özellikleri*

Kadınsı/Feminen Özellikler		Erkeksi/Maskülen Özellikler	
1. ağırbaşlı/ciddi	11. incinmiş duyguları tamir etmeye istekli	21. ailesine karşı sorumlu	31. idealist
2. anlayışlı	12. kaba dil kullanmayan	22. baskın/tesirli	32. kendi ihtiyaçlarını savunan
3. başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı	13. kadınsı/feminen	23. cömert	33. kendine güvenen
4. boyun eğici	14. merhametli	24. duygularını açığa vurmeyen	34. kuralcı/katı
5. cana yakın	15. namuslu	25. erkeksi	35. lider gibi davranan
6. çocukları seven	16. sadık	26. etkileyici/güçlü	36. mantıklı
7. duygusal	17. sevecen	27. girişken	37. otoriter
8. fedakâr	18. sıkılgan	28. gözüpek	38. riski göze almaktan çekinmeyen
9. gönül almayı bilmeli	19. tatlı dilli	29. haksızlığa karşı tavır alan	39. saldırgan
10. hassas	20. yumuşak/nazik	30. hırslı	40. sözünde duran

İdeal Okul Yöneticisinin Cinsiyet Özellikleri Envanteri’nde yer alan maddelerden alınan ortalama puanın artışı, o cinsiyet özelliğinin ideal okul yöneticisinde bulunmasına ilişkin önem derecesinin arttığını göstermektedir şeklinde yorumlanmıştır.

### 3.4.5. Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği

Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği’nin geliştirilmesi aşamasında, öncelikle ilgili literatür ve araştırma sonuçları incelenerek oluşturulan ve öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik olarak hazırlanan 138 maddelik ham bir soru formu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve kullanılabilirliği açısından değerlendirilmesinin istendiği dört eğitim yönetimi ve denetimi alan uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik alan uzmanı ve bir ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği alan uzmanının görüşleri doğrultusunda, araştırma kapsamında tutulması gerekli görülmeyen ve benzer maddeler elenerek, 68 soruluk bir form oluşturulmuştur. Elde edilen 68 madde iki eğitimde ölçme ve değerlendirme alan uzmanının da görüşleri doğrultusunda tekrar incelenerek düzenlenmiş ve 1-Hiç katılmıyorum, 2-Az katılıyorum, 3-Orta düzeyde katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-

Tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilen beşli likert tipindeki ölçek pilot uygulama çalışmalarına dahil edilmiştir.

### ***3.4.5.1. Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeğinin Yapısal Geçerlilik ve Faktör Yapılarına İlişkin Analiz Sonuçları***

Kadın okul yöneticilerine ilişkin öğretmen değerlendirmesini belirlemek amacıyla pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinde SPSS 11.5 paket programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi uygulaması öncesinde, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Yapılan KMO ve Bartlett's testi sonuçları incelendiğinde, KMO değerinin .953 olduğu belirlenmiştir. Buna göre, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için "mükemmel derecede" yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 207).

Öncelikle analize temel alınan 68 maddelik ölçeğe ilişkin faktör sayısına karar vermek üzere özdeğerler (initial eigenvalues), varyanslar ve yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansa yaptığı katkı %71.966 olan on bir faktör bulunmuştur. Ancak her bir faktörün varyansa yaptığı katkı incelendiğinde, ilk bileşenden sonra bu katkının önemli düzeyde (1. faktör için %47.051, 2. faktörde 3.828) azaldığı görülmüştür. Yamaç birikinti grafiği (scree plot) de incelenmiş ve benzer biçimde ikinci noktadan sonra eğimin bir plato yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle öncelikle analizin tek faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir.

Tek faktör için tekrarlanan analizde, belirlenen faktörün varyansa toplam katkısı %47.051 olarak hesaplanmıştır.

Tek faktör için yapılan analizde, maddelerin faktör yük değerlerinin kabul düzeyini (.40) karşılamaları açısından değerlendirdiğinde, yedi maddenin (9, 30, 48, 23, 21, 54 ve 10) .40 kabul düzeyinin altında olduğu görülmüştür. Bu maddelerin analiz dışında bırakılması sonucunda elde edilen 61 maddeden oluşan ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .84 ile .52; madde toplam korelasyonları ise .51 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise .98

olarak hesaplanmıştır. Tek faktörden oluşan ölçeğin açıklanan varyans oranı ise %51.467 olarak hesaplanmıştır.

Fazla sayıda maddenin tek faktör altında toplanmış olduğu bu ölçek ile ilgili tekrar üç eğitim yönetimi ve denetimi alan uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme alan uzmanı ile görüşülmüş ve madde içerikleri de incelenerek, 61 maddeden oluşan ve tek faktörlük ölçeğin kadın yöneticilere ilişkin öğretmen değerlendirmesini daha ayrıntılı yorumlayabilmesi amacıyla, altı faktör altında tekrar faktör analizine tabi tutulmasına karar verilmiştir.

Altı faktör için yapılan analizde, maddeler binişiklik, ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılamaları açısından değerlendirdiğinde, dokuz maddenin (45, 34, 57, 1, 13, 14, 20 31 ve 33) binişik, bir maddenin (29) ise .40 kabul düzeyinin altında olduğu görülmüştür. Bu maddelerin analiz dışında bırakılması sonucunda elde edilen 51 maddeden oluşan ölçekte yer alan faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkılar incelendiğinde, katkının birinci faktör için %17.964, ikinci faktör için %12.954, üçüncü faktör için %12.382, dördüncü faktör için %11.062, beşinci faktör için %9.839 ve altıncı faktör için %5.023 olduğu görülmüştür. Faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkılar incelendiğinde, altıncı faktörün toplam varyansa olan katkısının düşük olduğu göz önünde bulundurularak, bu faktör altında yer almakta olan üç maddenin de (19, 46 ve 47) analiz dışı bırakılarak analizin beş faktör olarak tekrarlanmasına karar verilmiştir. Yapılan beş faktörlük analiz sonucunda faktörler arasındaki madde dağılımları ve madde içerikleri karşılaştırılmış, aynı faktör altında yer alan ancak içerik açısından bulunduğu faktör ile uyumsuzluk göstermekte olan üç maddenin (43, 42, ve 44) analiz dışında tutulmasına karar verilmiştir.

Beş faktör için tekrarlanan analizde 45 maddeden oluşan ölçekte yer alan faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkılar incelendiğinde, katkının birinci faktör için %19.797, ikinci faktör için %13.190, üçüncü faktör için %12.529, dördüncü faktör için %12.127 ve beşinci faktör için %11.122 olduğu görülmüştür. Beş faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %68.765 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen beş faktörlü ve 45 maddeden oluşan ölçeğe ait faktör deseni, maddelerin faktör yük değerleri, özdeğerleri, açıklanan varyansları, birikimli varyans ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

*Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği Faktör Analizi ve Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları*

Asıl Uygulama No.	Pilot Uygulama No.	Maddeler	Faktörler					Madde Toplam Korelasyonları
			1. Genel Yönetim Başarısı	2. Otorite Sağ. ve Kişil. Ar. İlişk. Etki	3. Kişilik Özellikleri	4. Aile Hayatı	5. Nesnellik ve Eşit Muamele	
16	18	Erkek okul yöneticileri kadın okul yöneticilerinden daha aktif/dinamik bir yönetim sergilerler.	.74					.81
14	16	Erkek okul yöneticileri kadın okul yöneticilerden daha profesyonel bir yönetim sergilerler.	.74					.86
22	26	Kadın okul yöneticileri otoriter davranmaları gereken konularda istenmeyen bir zayıflık gösterirler.	.72					.79
21	25	Kadın okul yöneticilerinin ayrıntılarda daha fazla ilgilenmesi geneli görmelerini engeller.	.71					.79
23	27	Kadın okul yöneticileri otorite sağlama konusunda erkek okul yöneticileri kadar başarılı değildir.	.70					.79
10	12	Okul yönetiminde erkek yöneticiler kadın yöneticilerden daha başarılıdır.	.68					.79
9	11	Erkek okul yöneticisi ile çalışmak, okulda işlerin daha iyi yürümesini sağlar.	.68					.74
19	22	Kadın okul yöneticileri yönetsel sorunlar karşısında daha fazla paniğe kapılırlar.	.67					.75
13	15	Başarılı okul yöneticileri genellikle erkektir.	.67					.80
24	28	Kadın okul yöneticilerinin yönetsel sorunlar karşısında daha ılımlı bir yönetim tarzı benimsemesi okulda sorunlara yol açar.	.65					.70
20	24	Kadın okul yöneticileri ayrıntılarla fazla ilgilendikleri için işler aksar.	.63					.71
27	32	Kadın okul yöneticileri stresle başa çıkmada erkek okul yöneticileri kadar başarılı değildir.	.62					.79
15	17	Kadın okul yöneticileri erkek okul yöneticileri kadar liderlik becerisine sahip değildir.	.58					.72
8	8	Erkek okul yöneticileri karar vermede kadın yöneticilerden daha başarılıdır.	.55					.71
47	53	Kadın okul yöneticileri kadın öğretmenlere oranla daha erkeksi davranışlar gösterirler.		.71				.77
48	55	Kadın okul yöneticileri daha güçlü görünmek için erkek gibi davranmaya çalışırlar.		.67				.76
44	50	Kadın okul yöneticileri ile kadın öğretmenler arasında daha fazla çekişme/çekememezlik olur.		.66				.76
51	58	Öğrenciler, kadın okul yöneticisine erkek okul yöneticisi kadar saygı göstermezler.		.64				.72
43	49	Kadın okul yöneticilerinin okullarında dedikodu, erkek yöneticilerin okullarındakinden daha fazla göze çarpar.		.58				.74
52	59	Aileler okula geldiklerinde kadın okul yöneticisi yerine, erkek okul yöneticisi ile karşılaşmayı isterler.		.57				.63
46	52	Kadın okul yöneticilerinin yönettiği okullarda kişilerarası kıskançlık daha fazla yaşanır.		.57				.81
49	56	Kadın okul yöneticilerinin yönetsel sorunlar karşısında nasıl davranacağı önceden kestirilemez.		.56				.73
45	51	Kadın okul yöneticilerinin yönettiği okullarda kişilerarası çatışmalarla daha sık karşılaşılır.		.55				.81
57	64	Kadın okul yöneticileri, kadın öğretmenlerce erkek okul yöneticilerinden daha fazla kısıkanılırlar.		.47				.68
59	66	Kadın okul yöneticileri kişilerarası ilişkilerinde erkek okul yöneticilerinden daha güvenilmez davranırlar.			.78			.78
60	67	Kadın okul yöneticileri erkek okul yöneticilerinden daha fazla kendilerini beğenmiş olurlar.			.68			.78

Tablo 22

Devam

Asıl Uygulama No.	Pilot Uygulama No.	Maddeler	Faktörler					Madde Toplam Korelasyonları
			1. Genel Yönetim Başarısı	2. Otorite Sağ. ve Kişil. Ar. İlişk. Etki	3. Kişilik Özellikleri	4. Aile Hayatı	5. Nesnellik ve Eşit Muamele	
55	62	Kadın okul yöneticileri başarıları kendilerine mal ederler, çalışanları ile paylaşmazlar.			.66			.78
53	60	Kadın okul yöneticileri erkek okul yöneticilerine oranla daha içten pazarlıklıdır.			.64			.74
61	68	Kadınlar okul yöneticisi olduklarında, erkek okul yöneticilerine oranla daha fazla yalnız kalma korkusu yaşarlar.			.63			.75
56	63	Kadın okul yöneticileri kişisel sorunlarını işlerine erkek okul yöneticilerinden daha fazla yansıtır.			.52			.79
58	65	Kadın okul yöneticileri haklı eleştirilere erkek okul yöneticileri kadar açık değildir.			.52			.76
54	61	Kadın okul yöneticileri erkek okul yöneticilerinden daha kaprislidirler.			.51			.79
34	39	Kadın okul yöneticileri ailelerini ihmal ederler.				.76		.78
32	37	Kadın okul yöneticileri aile hayatlarını ön planda tuttukları için işler aksar.				.68		.82
33	38	Kadın okul yöneticileri özel hayatlarından fedakârlık etmeden başarılı olamazlar.				.66		.78
35	40	Kadın okul yöneticileri ailevi problemlerini işlerine erkek okul yöneticilerinden daha fazla yansıtır.				.64		.84
31	36	Kadın okul yöneticileri aile ile ilgili sorunlarını işlerine erkek okul yöneticilerden daha fazla yansıtır.				.63		.83
30	35	Okul yöneticisi kadınların aile hayatı, öğretmen kadınların aile hayatından daha düzensizdir.				.60		.67
36	41	Kadın okul yöneticileri aile-iş dengesini erkek yöneticiler kadar dengede tutamazlar.				.59		.83
4	4	Kadın okul yöneticileri çalışanları arasında erkek okul yöneticilerinden daha fazla ayırım yapar.					.77	.76
3	3	Kadın okul yöneticileri yönetimde bireysel ilişkilerini erkek yöneticilerden daha fazla ön planda tutarlar.					.74	.73
2	2	Kadın okul yöneticisiyle çalışmak, erkek çalışanları olumsuz yönde etkileyebilir.					.70	.68
6	6	Kadın okul yöneticileri kendisiyle yakın kişisel ilişkiler kuranları erkek yöneticilerden daha fazla kayırır.					.70	.79
7	7	Kadın okul yöneticileri kendisine dalkavukluk yapanları erkek yöneticilerden daha fazla kayırır.					.70	.72
5	5	Kadın okul yöneticileri işlerini yaparken istenmeyen bir duygusallık gösterir.					.65	.73
(Rotated) Özdeğerler			8.909	5.963	5.638	5.457	5.005	
(Rotated) Açıklanan varyans (%)			19.797	13.190	12.529	12.127	11.122	
Birikimli Varyans (%)					68.765			
Cronbach's Alpha			.96	.94	.93	.94	.90	

Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan maddeler kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz görüşleri ortaya çıkartmayı amaçladığı için, kadın okul yöneticilerinin değerlendirilmesine ilişkin olumsuz ifadelerden oluşmuştur. Buna göre ölçekten alınan puanın artması, katılımcının kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirmede bulunduğunu (ve/veya kalıp yargılar/önyargılar taşıdığını) göstermektedir.

Tablo 22 incelendiğinde, yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin beş faktörden oluştuğu görülmektedir. 14 maddeden oluşan birinci faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .74 ile .55; madde toplam korelasyonlarının ise .86 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadın yöneticilerin “genel yönetim başarısı” başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

10 maddeden oluşan ikinci faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .71 ile .47; madde toplam korelasyonlarının ise .81 ile .63 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadın yöneticilerin “otorite sağlama ve kişiler arası ilişkilere etki” başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

8 maddeden oluşan üçüncü faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .78 ile .51; madde toplam korelasyonlarının ise .79 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadın yöneticilerin “kişilik özellikleri” başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

7 maddeden oluşan dördüncü faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .76 ile .59; madde toplam korelasyonlarının ise .84 ile .67 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadın yöneticilerin “aile hayatı” başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

6 maddeden oluşan beşinci faktör incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .77 ile .65; madde toplam korelasyonlarının ise .79 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Faktörde yer alan madde içerikleri incelendiğinde, bu faktörün kadın yöneticilerin “nesnellik ve eşit muamele etme” başlığı altında toplanabileceği görülmüştür.

Varimax rotasyon uygulaması sonrasında ölçekte yer alan beş faktörün açıkladıkları varyanslar sırasıyla birinci boyutta %19.797, ikinci boyutta %13.190,

üçüncü boyutta %12.529, dördüncü boyutta %12.127 ve beşinci boyutta %11.122 olmak üzere beş faktör toplam varyansın %68.765'ini açıklamıştır.

Araştırma bulgularına kaynaklık eden asıl soru formunda yer alan “Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği”nin alt boyutları ve bu boyutlarda yer alan madde numaraları Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23

*Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği Madde Numaraları*

Boyut Adı	Madde No
Genel Yönetim Başarısı	16, 14, 22, 21, 23, 10, 9, 13, 19, 20, 24, 27, 15, 8
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	47, 48, 44, 51, 43, 49, 46, 52, 45, 57
Kişilik Özellikleri	59, 60, 55, 53, 61, 56, 58, 54
Aile Hayatı	34, 32, 35, 33, 36, 31, 30
Nesnellik ve Eşit Muamele Etme	4, 3, 2, 6, 7, 5

### 3.5. Nitel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmanın ikinci kısmında, çalışmanın nicel bölümünde yer alan öğretmen görüşlerine göre belirlenen kariyer engellerinin, kadın okul yöneticileri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olmaları sürecinde karşılaştıkları ve okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet rolleri algısından kaynaklanan kariyer engelleri ve algıladıkları kurumsal kariyer engellerinin neler olduğu ve bu kariyer engelleri ile nasıl başa çıktıkları ortaya koyulmaktadır.

Bunun yanı sıra kadın okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda yönetimin cinsiyeti olup olmadığı, kadınsı ve erkeksi cinsiyet özelliklerinin yönetimi olumlu veya olumsuz yönde etkileyip etkilemediği, yöneticiliğin kadınsı özellikler göstermeyi nasıl etkilediği, kadın yöneticilerden erkeksi özellikler göstermelerinin beklenip beklenmediği ve varsa bu kapsamda karşılaştıkları sorunları nasıl çözümledikleri ortaya koyularak, ideal okul yöneticisinden beklenen cinsiyet özellikleri tartışılmıştır. Ayrıca araştırmanın nicel kısmında yer alan cinsiyet özellikleri envanteri kullanılarak kadın okul müdürlerinin kendilerini bu cinsiyet özellikleri açısından 1-5 aralığında puanlamaları ve ideal okul yöneticisinde bu özelliğin bulunmasına ilişkin önem derecesini de 1-5 aralığında doldurmaları istenmiştir.

Nitel çalışmanın son kısmında ise, kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele kapsamındaki kişisel algılarının ve çevre algısının nasıl olduğu, olumsuz bir algı var ise bu algının okul yöneticiliğini seçmelerini olumsuz etkileyip etkilemediği, halen birlikte çalıştığı öğretmenlerin bu kapsamda kendisine hissettirdiği olumsuz bir tutum olup olmadığı ve eğer var ise öğretmenlerin olumsuz tutumlarından kaynaklı sorunları nasıl çözümledikleri ortaya koyulmuştur.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımında soruların nasıl ifade edileceği önceden yapılandırılmış olup, tüm katılımcılara aynı sorular sorulur, ancak katılımcıların sorulara verecekleri cevaplar açık uçludur. Standartlaştırılmış açık uçlu sorular, araştırmanın konu hakkında daha detaylı bilgi alabilecekleri sondalama soruları sorulmasına izin verdiği için, araştırmaya önemli katkı sağlar (Turner, 2010, s. 756). Bu araştırmanın nitel kısmındaki bulgular da, belirlenen kadın okul yöneticileri ile yapılan ve araştırmanın nicel veri toplanması aşamasında kullanılan veri toplama aracında yer alan ilgili boyutların tümünü içeren standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formları aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ortaya koyulmuştur.

Briggs (1986) görüşmenin, kişilerin deneyimlerini, tutumlarını, görüşlerini, şikayetlerini, duygularını ve inançlarını ortaya koymada oldukça yararlı bir yöntem olduğunu bu nedenle de sosyal bilimlerde oldukça yaygın biçimde kullanıldığını belirtmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 119). Bu bağlamda yapılan bu çalışma kapsamında da, kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde ve halen karşılaştıkları kariyer engellerine ilişkin deneyimlerini detaylı olarak aktarmaları, çözüm önerileri sunmaları, diğer yandan ise araştırmanın nicel boyutunda elde edilen öğretmen görüşleri ile, kadın okul yöneticilerinin görüşlerinin karşılaştırılabilmesi sağlanmıştır.

Oluşturulan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve biri ölçme ve değerlendirme alanında, ikisi eğitim yönetimi ve denetimi alanında ve biri ise kadın okul yöneticisi olmak üzere dört uzmanın görüşleri doğrultusunda soru formuna nihai hali verilmiştir. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunun ilk bölümünde, görüşme bilgileri ve katılımcıya ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Okul yöneticisi olmaya isteklilik ve



uyuma ilişkin bireysel kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet algısına dayalı kariyer engelleri ve kurumsal kaynaklı kariyer engelleri olmak üzere üç alt başlıkta incelenen kariyer engelleri, cinsiyet özelliklerine ilişkin envanterin doldurulmasının istendiği bir tablo, yönetimde cinsiyet ve cinsiyete bağlı kariyer engellerinin değerlendirildiği ve kadın okul yöneticisine ilişkin bakış açısına bağlı kariyer engellerinin değerlendirildiği birer bölüm olmak üzere oluşturulan görüşme formu, katılımcı için ve sonda soruların da yer aldığı şekliyle araştırmacı için ayrı ayrı oluşturulmuştur (Ek 2, Ek 3).

### **3.6.Verilerin Toplanması**

Araştırmada yer alan nicel veri toplama aracı, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yasal izin belgesi (Ek. 5) ile örneklem kapsamındaki okullara gidilerek, 2012-2013 öğretim yılı Haziran ayı seminer döneminde, bu okullarda görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama okullarına gidilmeden önce okul yöneticileri araştırmacı tarafından aranarak önceden kendilerine bilgi verilmiş ve uygulama için uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Seminar döneminde yapılan bu uygulamalarda okulların toplantı salonlarında veya öğretmenler odalarında tüm öğretmenlerin aynı anda aracı doldurmaları sağlanmış ve veri toplama aracını doldurmaları esnasında araştırmacı da katılımcıların yanında bulunarak araştırmacıya soru sorabilecekleri uygun bir ortam yaratılmıştır. Böylelikle ölçme araçlarına ilişkin anlaşılmayan noktalara ilişkin katılımcılara anında dönüt verilmiş ve toplanan ölçme araçlarında özellikle demografik değişkenlere ilişkin eksik ve boş bırakılan bölümlerin katılımcılar tarafından doldurulması istenmiştir. Bununla birlikte ilgili uygulama gününde ulaşamayan öğretmenlere uygulama yapılabilmesi açısından okul yöneticilerinden yardım alınmış, bu öğretmenlere uygulanan ölçme araçları daha sonra tekrar ilgili okullara gidilerek teslim alınmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise, toplanan nicel verilerin analizi sonrasında uzman görüşleri doğrultusunda son hali oluşturulan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formları aracılığıyla yapılan ve araştırmacı tarafından nitel örnekleme yer alan katılımcıların okullarına gidilerek gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Katılımcılar ile, araştırmanın nicel boyutunun uygulanması esnasında tanışılmış ve araştırma kapsamında yer alacak görüşmelere ilişkin gönüllü olup olmadıkları öğrenilmiştir. Araştırma kapsamında yer alması uygun görülen katılımcılara, görüşmeler öncesinde telefon ile ulaşılarak tahmini görüşme süresi

belirtilmiş ve uygun görüşme saatleri belirlenerek randevu alınmıştır. Araştırmacı, katılımcının belirttiği uygun gün ve saatte katılımcıların okullarına giderek görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

Görüşme başlangıcında, katılımcılara görüşmelerin bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağı, kimliğinin gizli tutulacağı ve araştırma raporunda isminin şifrelenerek takma isim ile anılacağına ilişkin bilgi verilmiş, elde edilen ses kayıtlarının diğer yönetici, üst yönetici ve öğretmenler ile paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce, biri katılımcıda diğeri ise araştırmacıda kalmak üzere iki nüsha halinde hazırlanan “Görüşme Sözleşme Formu” imzalanmıştır (Ek 4). Görüşme yapılan 10 katılımcıların 9’u görüşme sözleşme formunu imzalamış, biri imzalamak istememiştir. Bununla birlikte tüm katılımcılara araştırmacı tarafından imzalanan görüşme sözleşme formu nüshası verilmiştir. Görüşmeler esnasında not tutulmuş ve katılımcılardan izin istenerek ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Beş katılımcı ses kayıt cihazı kullanılmasına izin vermiş olup, geriye kalan beş katılımcı ise ses kayıt cihazı kullanılmasını istemediklerini belirtmiştir.

Görüşme formu katılımcıya görüşme esnasında verilen ve sonda sorularının yer almadığı bir form ve araştırmacının görüşme esnasında yararlandığı ve sonda soruları da içeren iki farklı biçimde oluşturulmuştur (Ek 3, Ek 4). Böylelikle katılımcıların görüşlerini araştırmada yer alan ve her bir kariyer engelinde yer alan alt boyutlar kısıtlaması olmaksızın bildirmeleri; bununla birlikte eğer araştırmanın nicel boyutunda yer alan ve görüşme formunda sonda sorularında verilmekte olan boyutlara ilişkin görüş bildirmediler ise araştırmacının görüşme esnasında yönelttiği sonda sorular ile bu kapsamda da değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Diğer yandan, Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 142-145)’in dikkat çektiği biçimde, görüşme soruları katılımcıya yöneltilirken akışa göre gerekli değişikliklerin yapılmasına, katılımcıların daha rahat cevaplar verebilmeleri açısından olabildiğince günlük iletişim tarzına yakın ifadeler kullanılmasına, gerektiğinde katılımcıların ek bilgiler vermesi yönünde teşvik edilmesine dikkat edilmiş olup, görüşme sürecinin ilgili konu kapsamında devam etmesi için konu sapmaları halinde ilgili sorunun bir başka şekilde tekrar ifade edilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca konunun tarafsız olarak ele alındığı ve var olan durumu betimlemek amacıyla bu görüşmenin yapıyor olduğu da görüşme başlangıcında katılımcılara belirtilmiştir.

### 3.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla, uygulanan ölçekler aracılığıyla toplanan veriler numaralandırılmış ve araştırmacı tarafından SPSS 11.5 paket programına aktarılmıştır. Bu esnada eksik ve yarım doldurulan ölçme araçları veri setine dahil edilmemiştir. Ölçme araçlarının SPSS paket programına aktarımı esnasında oluşan hataların ayıklanması için, öncelikle likert tipindeki tüm değişkenlere ilişkin frekans dağılımları incelenmiş, hatalı kodlamadan kaynaklanan yanlış değerler önceden numaralandırılmış soru formları ile karşılaştırılarak veri girişi esnasında meydana gelen bu hatalar düzeltilmiştir. Araştırma sorularının içerik açısından uç değerlerde görüş bildirilmesine yatkın olması nedeniyle, likert tipi sorularda uç değere bağlı gözlemlerin veri setinden çıkartılması yoluna gidilmemiştir.

Nicel uygulamaya ait veri setinde yer alan kayıp verilerin atanmasında, grup ortalamalarının alınması yöntemi kullanılmıştır. Özellikle gruplar arası karşılaştırmalar içeren analizler yapılmak istendiğinde, kayıp değerler için genel ortalama yerine, grup ortalamasının alınması daha uygun bir işlem olarak kabul görmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005'den akt., Çokluk ve Kayrı 2011, s. 291). Kadın yöneticilerin okul yöneticisi olmaya isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engellerinin belirlenmesi, toplumsal cinsiyet rolleri algısının belirlenmesi ve kurumsal engellerin belirlenmesi aşamasında cinsiyet değişkeninin belirleyici rol oynaması göz önünde bulundurularak, kadın katılımcılara ait kayıp değerlere kadın katılımcıların ilgili maddeye ilişkin ortalama puanı; erkek katılımcıların kayıp verilerine ise erkek katılımcıların ilgili maddeye vermiş oldukları ortalama puan atanmıştır.

İdeal okul yöneticisinin cinsiyet özellikleri ve kadın okul yöneticilerini değerlendirme ölçeklerinde yer alan kayıp verilerin doldurulması ise, ölçeklerden alınan puanların yöneticinin cinsiyetine bağlı olarak değişim göstereceği göz önünde bulundurularak, kadın okul yöneticisinin okulunda çalışan öğretmenlerin ortalama puanları ve erkek okul yöneticisinin okulunda çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının cinsiyet ayrımı gözetmeksizin alınarak kayıp verilere atanması ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgular ve yorum kısmında analiz yapılan ilgili veri setinde hangi kayıp değer atanması yapıldığına ilişkin açıklayıcı dipnotlara yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmış, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe ve Dunnet C testleri, Kruskal Wallis H-Testi ve Mann-Whitney U-Testleri kullanılmıştır. Araştırmanın “Bulgular ve Yorum” kısmında her bir alt problemin çözümünde yapılan istatistiki işlemlere detaylı olarak yer verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek deşifre edilmiş ve birebir kağıda dökülmüştür. Deşifre işlemleri sonucunda elde edilen yazılı doküman bir yandan ses kayıtları dinlenerek tekrar gözden geçirilmiş ve eksik ve hatalı yazımlar olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ses kaydı yapılmasını istemeyen katılımcılara ait veriler ise yapılan görüşmeler esnasında not tutularak elde edilmiştir. Burada katılımcıların birebir ifadelerinin not edilmesine dikkat edilmiş ve tutulan notlarda yer alan ifadeler görüşme esnasında tekrarlanarak katılımcıların onayı alınmıştır.

Tüm deşifre işlemleri sonunda 62 sayfalık bir Microsoft Office Word belgesi elde edilmiştir. Elde edilen yazılı dökümanlar, yapılan araştırmanın nicel kısmında yer alan alt problemlere göre gruplandırılmış ve araştırmanın nicel kısmında yer alan her bir ölçekteki alt boyutlar kapsamında içerik analizi yapılmıştır. Kadın okul yöneticilerinin her bir alt boyutta karşılaştıkları kariyer engellerini nasıl yendikleri ise tüm katılımcılara ait dökümanların birlikte değerlendirilip içerik analizine tabi tutulması sonucunda ortaya koyulan çözüm önerilerine ilişkin yeni alt temalar kapsamında değerlendirilmiştir.

Kadın yöneticilerden doldurmaları istenen ve kendi cinsiyet özellikleri ve ideal okul yöneticisinin sahip olması gereken cinsiyet özelliklerini içeren tabloda yer alan her bir cinsiyet özelliğine ilişkin ortalama puanlar hesaplanarak sıralanmış, bununla birlikte yönetimin cinsiyet özellikleri ve kendilerinden beklenen kadınsı ve erkeksi cinsiyet özelliklerine ilişkin görüşleri araştırmanın nicel kısmında yer alan cinsiyet özellikleri envanteri kapsamındaki kadınsı ve erkeksi cinsiyet özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda karşılaştıkları sorunları nasıl çözdükleri ise tüm katılımcılara ait dökümanların birlikte değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan yeni temalara ayrılmıştır.

Kadın okul yöneticilerinin, yönetici olma sürecinde ve öncesinde kadın okul yöneticilerine ilişkin kişisel ve çevrelerinin değerlendirmeleri ile halen birlikte çalışmakta oldukları öğretmenlerin kendilerine karşı hissettirdikleri tutumları yine araştırmanın nicel kısmında yer alan kadın okul yöneticisini değerlendirme ölçeğindeki alt boyutlar kapsamında; bu kapsamda karşılaştığı sorunları nasıl çözdüğü ise tüm katılımcıların birlikte değerlendirilmesi sonucunda oluşturulan ve çözüm önerilerini içeren yeni temalar kapsamında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda yapılan istatistik işlemlere ait açıklamalar araştırmanın bulgular ve yorum kısmında ayrıntılı olarak verilmiştir.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini cevaplamak amacıyla yapılan istatistikî işlemlere, bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlamalara yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Düzeylerini Belirleyen Bireysel Kariyer Engellerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın 1.1 alt problemi, “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen bireysel kariyer engelleri nedir ve bu kariyer engelleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, örnekleme yer alan kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya istekliliklerini ve uyum düzeylerini belirleyen “çalışma koşulları”, “özel hayatı dengeleme”, “mesleki yeterlik ve başarı inancı” ve “statü ve kazanım” boyutlarındaki bireysel kariyer engellerine ilişkin ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ) ve bu puanların standart sapmaları (S) hesaplanarak kadın ve erkek öğretmenler açısından karşılaştırılmış; her bir alt boyutta yer alan kariyer engellerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise yapılan t-testleri sonucunda ortaya koyulmuştur. T-testleri sonucunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteren ve kadınlarda erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulan boyutlar “Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen bireysel kariyer engelleri” olarak belirlenmiştir. Her iki cinsiyet için anlamlı farklılık göstermeyen boyutlar ise kadın veya erkek olma ayrımı gözetmeksizin öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen ortak bireysel kariyer engelleri olarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin “cinsiyetlerine” göre çalışma koşulları, özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki kariyer engelleri

düzelelerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklemler için t-testi sonuçları Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Çalışma Koşulları	Erkek	231	2.71	.94	-1.73	761	.067
	Kadın	532	2.85	1.09			
Özel Hayatı Dengeleme	Erkek	231	3.34	1.06	-3.24	761	.001
	Kadın	532	3.61	1.07			
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	Erkek	231	2.57	.93	-5.47	761	.000
	Kadın	532	2.98	1.02			
Statü ve Kazanım	Erkek	231	4.05	.98	-5.22	761	.000
	Kadın	532	4.43	.82			
Genel İsteklilik ve Uyum Puanı	Erkek	231	3.17	.63	-6.07	761	.000
	Kadın	532	3.47	.63			

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen çalışma koşulları, özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki bireysel kariyer engeli düzeylerine ait bulguları içeren Tablo 24 incelendiğinde, okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumu belirleyen bireysel kariyer engelleri gerek kadın ( $\bar{X}=4.43$ ), gerekse erkek öğretmenler ( $\bar{X}=4.05$ ) için en yüksek düzeyde “statü ve kazanım” boyutunda görülürken, bu boyutu “özel hayatı dengeleme” (kadın  $\bar{X}=3.61$ , erkek  $\bar{X}=3.34$ ) boyutu izlemektedir. Buna göre gerek erkek gerekse kadın öğretmenlerin, okul yöneticiliğinin getireceği statü ve kazanımları yetersiz buldukları ve okul yöneticiliğine ayıracakları zamanın özel hayatları ile iş dengesini kurmalarına olumsuz etkide bulunacağını düşündüğü için okul yöneticisi olmak istemedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “statü ve kazanım” boyutundaki bireysel kariyer engelli düzeyleri incelendiğinde, aralarında anlamlı bir fark olduğu ( $t_{(761)}=-5.22$ ,  $p<.01$ ) ve kadın öğretmenlerin statü ve kazanım boyutunda yer alan bireysel kariyer engelleri düzeylerinin ( $\bar{X}=4.43$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=4.05$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “özel hayatı dengeleme” boyutundaki bireysel kariyer engeli düzeyleri incelendiğinde, aralarında

anlamli bir fark olduğu ( $t_{(761)}=-3.24$ ,  $p<.01$ ) ve kadın öğretmenlerin özel hayatı dengeleme boyutunda yer alan bireysel kariyer engelleri düzeylerinin ( $\bar{X}=3.61$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=3.34$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğinin kendilerine erkek öğretmenlerden daha az statü ve kazanım sağlayacağını ve okul yöneticiliğine ayırabilecekleri zamanın özel hayatları ile iş dengesini kurmalarına erkek öğretmenlerden daha olumsuz etkileri olacağını düşündükleri söylenebilir.

“Mesleki yeterlik ve başarı inancı” kadın öğretmenler için üçüncü ( $\bar{X}=2.98$ ) sırada iken, erkek öğretmenler için bu boyut son ( $\bar{X}=2.57$ ) sırada yer almaktadır. “Çalışma koşulları” boyutu ise kadın öğretmenler için son ( $\bar{X}=2.85$ ), erkek öğretmenler içinse üçüncü ( $\bar{X}=2.71$ ) sırada bulunmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “mesleki yeterlik ve başarı inancı” boyutundaki bireysel kariyer engeli düzeyleri incelendiğinde, aralarında anlamlı bir fark olduğu ( $t_{(761)}=-5.47$ ,  $p<.01$ ) ve kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik ve başarı inancı boyutunda yer alan bireysel kariyer engeli düzeylerinin ( $\bar{X}=2.98$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=2.57$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği konusunda erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde başarısızlık ve mesleki yetersizlik algısına sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “çalışma koşulları” boyutundaki bireysel kariyer engeli düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı ( $t_{(761)}=-1.73$ ,  $p>.05$ ), buna karşın kadın öğretmenlerin çalışma koşulları boyutunda yer alan bireysel kariyer engeli düzeylerinin ( $\bar{X}=2.85$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=2.71$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Buna göre, “özel hayatı dengeleme”, “mesleki yeterlik ve başarı inancı” ve “statü ve kazanım” boyutları cinsiyete göre anlamlı farklılaşma göstermekte ve kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumunu belirleyen birer bireysel kariyer engeli olarak ortaya çıkmaktadır.

“Çalışma koşulları” boyutunda yer alan ve okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumu belirleyen bireysel kariyer engelleri ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmamakla birlikte, yöneticilik mesleğinin tercih edilmemesine neden olan genel özellikleri olarak ifade edilebilir.



Tüm alt boyutlardan alınan ortalama puanlar ile elde edilen “genel isteklilik ve uyum düzeyi” değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “okul yöneticisi olmaya ilişkin genel isteklilik ve uyum düzeyleri”ne ilişkin kariyer engelleri arasında anlamlı bir fark olduğu ( $t_{(761)}=-6.07$ ,  $p<.01$ ) ve kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin genel isteklilik ve uyuma bağlı bireysel kariyer engeli düzeylerinin ( $\bar{X}=3.47$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=3.17$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği konusunda erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde isteksizlik yaşadığı ve kendilerini mesleğe daha az uygun hissettikleri söylenebilir.

#### **4.1.1. Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Okul Yöneticisi Olmalarına İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın 1.2. alt problemi “Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmalarına ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen bireysel kariyer engeli düzeyleri demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemi çözmek amacıyla kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde karşılaştıkları ve okul yöneticisi olmalarına ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen “özel hayatı dengeleme”, “mesleki yeterlik ve başarı inancı” ve “statü ve kazanım” boyutlarında yer alan bireysel kariyer engelleri düzeylerinin, kadın öğretmenlerin kişisel özelliklerine (medeni durum, yaş, mesleki kıdem, branş, mezun oldukları eğitim kurumu, lisansüstü eğitim durumu, yöneticilik deneyimi, birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyeti ve birlikte çalıştıkları müdür yardımcısının cinsiyeti) göre anlamlı olarak değişip değişmediği ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S), hesaplanan basit korelasyon katsayıları, denek sayılarının 30’den fazla olduğu durumlarda yapılan bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe ve Dunnett C testleri, ve denek sayılarının 30’den az olduğu durumlarda yapılan Kruskal Wallis H-Testi ve Mann-Whitney U-Testi ile incelenmiş ve kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmalarına ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen bireysel kariyer engellerinin hangi öğretmen gruplarında anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

## Medeni Durum

Kadın öğretmenlerin “medeni durumlarına” göre özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

*Kadın Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S		Kare. Topl.	Sd	Kare. Ort.	F	p
Özel Hayatı Dengeleme	Evli	416	3.65	1.06	Gruplar ar.	4.36	2	2.18	1.91	.150
	Bekar	84	3.43	1.07	Gruplar içi	604.76	529			
	Dul/Boşanmış	32	3.46	1.23				Toplam		
	Toplam	532	3.61	1.07						
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	Evli	416	2.97	1.02	Gruplar ar.	2.10	2	1.05	1.02	.363
	Bekar	84	3.10	1.04	Gruplar içi	547.06	529	1.03		
	Dul/Boşanmış	32	2.82	.95						
	Toplam	532	2.98	1.02						
Statü ve Kazanım	Evli	416	4.50	.79	Gruplar ar.	7.68	2	3.84	5.80	.003
	Bekar	84	4.18	.91	Gruplar içi	350.24	529	.66		
	Dul/Boşanmış	32	4.28	.85						
	Toplam	532	4.43	.82						

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyuta ilişkin bireysel kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 25 incelendiğinde, özel hayatı dengeleme boyutundaki yönetici olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeyini belirleyen bireysel kariyer engellerine en yüksek düzeyde evli ( $\bar{X}=3.65$ ), en düşük düzeyde ise bekar kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.43$ ); mesleki yeterlik ve başarı inancı boyutundaki bireysel kariyer engellerine en yüksek düzeyde bekar ( $\bar{X}=3.10$ ), en düşük düzeyde ise dul/boşanmış kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.82$ ) ve statü ve kazanım boyutundaki bireysel kariyer engellerine ise en yüksek düzeyde evli ( $\bar{X}=4.50$ ), en düşük düzeyde ise bekar kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.18$ ) sahip olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarında sahip oldukları bireysel kariyer engeli düzeylerinin

medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin özel hayatı dengeleme ( $F_{(2-529)}=1.91, p>.05$ ) ve mesleki yeterlik ve başarı inancı ( $F_{(2-529)}=1.02, p>.05$ ) boyutlarında karşılaştıkları bireysel kariyer engeli düzeyleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken; statü ve kazanım ( $F_{(2-529)}=5.80, p<.01$ ) boyutunda karşılaştıkları okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Anlamlı farkın görüldüğü gruplarda, varyansın eşitliğini test etmek için yapılan homojenlik testi (Levene's Test of Equality of Error Variances) sonucunda, statü ve kazanım ( $F=2.23, p>.05$ ) boyutunda varyansların homojen olmadığı hesaplanmıştır. Buna göre medeni durum değişkenine göre statü ve kazanım boyutundaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeyini belirleyen bireysel kariyer engellerine ait farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunnet C testleri yapılmış ve test sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

*Kadın Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Statü ve Kazanım Boyutundaki Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi/Dunnet C Testi Sonuçları*

Boyutlar /Test Türü	Gruplar	Ortalama Farkı (* $p<.05$ )	Standart Hata	
Statü ve Kazanım /Dunnet C	Evli	Bekar	.31*	.11
		Dul/Boşanmış	.21	.15
	Bekar	Evli	-.31*	.11
		Dul/Boşanmış	-.10	.18
	Dul/Boşanmış	Evli	-.21	.15
		Bekar	-.10	.18

Yapılan Dunnet C testi sonuçlarını içeren Tablo 26 incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre statü ve kazanım boyutundaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumu belirleyen bireysel kariyer engellerine, evli kadın öğretmenlerin, bekar kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde sahip olduğu ( $F \bar{X} =.31, p<.05$ ) görülmektedir. Bir başka deyişle, bekar kadın öğretmenlerin statü ve kazanım boyutunda karşılaştığı ve yönetici olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini

belirleyen bireysel kariyer engelleri, evli kadın öğretmenlerin bu boyuttaki bireysel kariyer engellerinden daha düşük düzeydedir denilebilir.

### Yaş ve Mesleki Kıdem

Kadın öğretmenlerin “yaş ve mesleki kıdem” değişkenleri ile, özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarında sahip oldukları okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeyleri arasındaki ilişkilere ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 27’de verilmiştir. r değeri için 00-.29 arası düşük, .30-.69 orta, .70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi gösterir şeklinde yorumlama yapılmıştır.

Tablo 27

*Kadın Öğretmenlerin Yaş, Mesleki Kıdem ve Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlar (N=532)\*\*\*/\*\*\**

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5
1. Yaş	37.35	7.85	1	.91**	.01	-.13**	.24**
2. Mesleki Kıdem	13.63	7.78		1	.01	-.12**	.22**
3. Özel Hayatı Dengeleme	3.61	1.07			1	.44**	.24**
4. Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	2.98	1.02				1	.16**
5. Statü ve Kazanım	4.43	.82					1

\*\*\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutuna ilişkin bireysel kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

\*p<.05, \*\*p<.01.

Kadın öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem değişkenleri ile, “özel hayatı dengeleme”, “mesleki yeterlik ve başarı inancı” ve “statü ve kazanım” boyutlarında sahip oldukları ve okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla hazırlanan Tablo 27 incelendiğinde, ortalama yaşı 37.35 ve mesleki kıdem ortalaması 13.63 olan örneklemdeki kadın öğretmenlerin, en yüksek düzeyde bireysel kariyer engelini statü ve kazanım ( $\bar{X} = 4.43$ ); en düşük düzeyde bireysel kariyer engelini ise mesleki yeterlik ve başarı inancı boyutunda ( $\bar{X} = 2.98$ ) yaşadıkları söylenebilir. Özel hayatı dengeleme boyutunda karşılaştıkları bireysel kariyer engeli düzeyi ise  $\bar{X} = 3.61$  olarak belirlenmiştir.

Kadın öğretmenlerin yaşları ( $r=-.13$ ,  $p<.01$ ) ve mesleki kıdemleri ( $r=-.12$ ,  $p<.01$ ) ile mesleki yeterlik ve başarı inancına ilişkin bireysel kariyer engelleri arasında ters yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça, mesleki yeterlik ve başarı inançları boyutunda yaşadıkları bireysel kariyer engelleri düzeyinde düşük düzeyde de olsa bir düşüş yaşandığı söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin yaşları ( $r=.24$ ,  $p<.01$ ) ve mesleki kıdemleri ( $r=.22$ ,  $p<.01$ ) ile statü ve kazanım boyutunda yer alan bireysel kariyer engelleri arasında aynı yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça, statü ve kazanım boyutunda yaşadıkları bireysel kariyer engelleri düzeyinde düşük düzeyde de olsa bir artış yaşandığı söylenebilir.

Buna karşın, kadın öğretmenlerin yaşları ( $r=.01$ ,  $p>.05$ ) ve mesleki kıdemleri ( $r=.01$ ,  $p>.05$ ) ile özel hayatı dengelemeye ilişkin bireysel kariyer engelleri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

### **Branş**

Kadın öğretmenlerin “branşlarına” göre özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 28

*Kadın Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Branş	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Özel Hayatı Dengeleme	Sınıf	271	3.59	1.16	-.381	530	.703
	Branş	261	3.62	.97			
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	Sınıf	271	2.94	1.02	-1.06	530	.288
	Branş	261	3.03	1.02			
Statü ve Kazanım	Sınıf	271	4.46	.85	.81	530	.418
	Branş	261	4.40	.79			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutuna ilişkin bireysel kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelli düzeylerine ait bulguları içeren Tablo 28 incelendiğinde, özel hayatı dengeleme (sınıf  $\bar{X}$  =3.59, branş  $\bar{X}$  =3.62,  $t_{(530)} = -3.81$ ,  $p > .05$ ), mesleki yeterlik ve başarı inancı (sınıf  $\bar{X}$  =2.94, branş  $\bar{X}$  =3.03,  $t_{(530)} = -1.06$ ,  $p > .05$ ) ve statü ve kazanım (sınıf  $\bar{X}$  =4.46, branş  $\bar{X}$  =4.40,  $t_{(530)} = .81$ ,  $p > .05$ ) boyutlarının hiç birinde kadın öğretmenlerin yaşadıkları bireysel kariyer engeli düzeylerinin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte, sınıf öğretmeni kadın öğretmenlerin özel hayatı dengeleme ve mesleki yeterlik ve başarı inancı boyutunda branş öğretmenlerinden daha düşük; statü ve kazanım boyutunda ise branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde bireysel kariyer engeli yaşadığı söylenebilir.

### Mezun Olunan Okul Türü

Kadın öğretmenlerin “mezun oldukları okul türüne” göre özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeylerine ait sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

*Kadın Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
Özel Hayatı Dengeleme	Eğitim Enstitüsü	21	271.07	1.54	.820
	Yüksek Öğretmen Okulu	11	294.59		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	68	265.68		
	Eğitim Fakültesi	325	261.18		
	Diğer	107	279.38		
	Toplam	532			
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	Eğitim Enstitüsü	21	213.40	6.35	.175
	Yüksek Öğretmen Okulu	11	276.00		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	68	249.99		
	Eğitim Fakültesi	325	264.65		
	Diğer	107	292.04		
	Toplam	532			
Statü ve Kazanım	Eğitim Enstitüsü	21	309.29	12.45	.014
	Yüksek Öğretmen Okulu	11	309.86		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	68	284.84		
	Eğitim Fakültesi	325	249.57		
	Diğer	107	293.40		
	Toplam	532			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan sıra ortalamaları arttıkça, ilgili boyuttaki bireysel kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 29 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin özel hayatı dengeleme [ $X^2_{(4)}=1.54$ ,  $p>.05$ ] ve mesleki yeterlik ve başarı inancı [ $X^2_{(4)}=6.35$ ,  $p>.05$ ] boyutlarındaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeylerinin mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen özel hayatı dengeleme boyutundaki bireysel kariyer engelleri mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesine karşın, en yüksek düzeyde yüksek öğretmen okulu (sıra ort.= 294.59), en düşük düzeyde ise eğitim fakültesi (sıra ort.=261.18); mesleki yeterlik ve başarı inancı boyutunda ise en yüksek diğer fakülte mezunları (sıra ort.= 292.04), en düşük düzeyde ise eğitim enstitüsü (sıra ort.= 213.40) mezunu kadın öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Statü ve kazanım [ $X^2_{(4)}=12.45$ ,  $p<.05$ ] boyutunda ise, kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeylerinde mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin statü ve kazanım boyutundaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumunu belirleyen bireysel kariyer engeli düzeyinin hangi ikili gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 30'da verilmektedir.

Tablo 30

*Kadın Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Statü ve Kazanım Boyutundaki Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyum Düzeyini Belirleyen Bireysel Kariyer Engellerinin Hangi İkili Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi ve Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Mann Whitney U Testi Uygulanan Gruplar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Statü ve Kazanım (1-2)	Eğitim Enstitüsü	21	16.48	346.00	115.00	.981
	Yük.Öğrt. Ok.	11	16.55	182.00		
Statü ve Kazanım (1-3)	Eğitim Enstitüsü	21	48.33	1015.00	644.00	.452
	Fen Ed. Fak.	68	43.97	2990.00		
Statü ve Kazanım (1-4)	Eğitim Enstitüsü	21	209.90	4408.00	2648.00	.068
	Eğitim Fakültesi	325	171.15	55623.00		
Statü ve Kazanım (1-5)	Eğitim Enstitüsü	21	67.57	1419.00	1059.00	.629
	Diğer	107	63.90	6837.00		

Tablo 30

*Devam*

Mann Whitney U Testi Uygulanan Gruplar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Statü ve Kazanım (2-3)	Yük.Öğret. Ok.	11	43.36	477.00	337.00	.564	
	Fen Ed. Fak.	68	39.46	2683.00			
Statü ve Kazanım (2-4)	Yük.Öğret. Ok.	11	206.64	2273.00	1368.00	.162	
	Eğitim Fakültesi	325	167.21	54343.00			
Statü ve Kazanım (2-5)	Yük.Öğret. Ok.	11	61.32	674.50	568.50	.830	
	Diğer	107	59.31	6346.50			
Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Uygulanan Gruplar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Statü ve Kazanım (3-4)	Fen Ed. Fak.	68	4.57	.70	2.28	391	.024
	Eğitim Fakültesi	325	4.35	.85			
Statü ve Kazanım (3-5)	Fen Ed.Fak.	68	4.57	.70	.40	173	.690
	Diğer	107	4.53	.81			
Statü ve Kazanım (4-5)	Eğitim Fakültesi	325	4.35	.85	-1.855	430	.059
	Diğer	107	4.52	.81			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*Alınan sıra ortalamaları ve ortalama puanlar arttıkça, ilgili statü ve kazanım boyutundaki bireysel kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre statü ve kazanım boyutundaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeyini belirleyen bireysel kariyer engeli düzeyinin hangi ikili gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarını içeren Tablo 30 incelendiğinde, bu boyutta karşılaşılan bireysel kariyer engellerinin eğitim fakültesi mezunu kadın öğretmenlerde, fen edebiyat fakültesi mezunu kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir (fen edebiyat f.  $\bar{X}$  =4.57, eğitim f.  $\bar{X}$  =4.35,  $t_{(391)}= 2.28$ ,  $p<.05$ ). Bir başka ifade ile, fen edebiyat fakültesi mezunu kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeyini belirleyen statü ve kazanım boyutundaki bireysel kariyer engeli düzeyi, eğitim fakültesi mezunu kadın öğretmenlerin bu boyuttaki bireysel kariyer engeli düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir.

### Lisansüstü Eğitim Durumu

Örnekleme (N=532) yer alan kadın öğretmenlerden 66'sı yüksek lisans, 2'si ise doktora mezundur. Doktora yapan öğretmen sayısının çok düşük olması nedeniyle yüksek lisans yapan öğretmenler ile birlikte değerlendirilerek bu kategoride yer alan



değişkenler “lisansüstü eğitimi yok” ve “lisansüstü eğitimi var” olarak iki değişkenli olarak incelenmiştir.

Kadın öğretmenlerin “lisansüstü eğitim durumuna” göre özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 31

*Kadın Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Lisansüstü Eğitimi	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Özel Hayatı Dengeleme	Yok	464	3.60	1.08	-.230	530	.818
	Var	68	3.63	1.04			
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	Yok	464	3.01	1.01	1.76	530	.079
	Var	68	2.78	1.05			
Statü ve Kazanım	Yok	464	4.44	.83	.44	530	.664
	Var	68	4.39	.74			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan ortalama puanlar arttıkça, ilgili boyuttaki bireysel kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 31 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin özel hayatı dengeleme (yok  $\bar{X}$  =3.60, var  $\bar{X}$  =3.63,  $t_{(530)} = -2.30$ ,  $p > .05$ ), mesleki yeterlik ve başarı inancı (yok  $\bar{X}$  =3.01, var  $\bar{X}$  =2.78,  $t_{(530)} = 1.76$ ,  $p > .05$ ) ve statü ve kazanım (yok  $\bar{X}$  =4.44, var  $\bar{X}$  =4.39,  $t_{(530)} = .44$ ,  $p > .05$ ) boyutlarının tümünde okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeyini belirleyen bireysel kariyer engeli düzeyinin lisansüstü eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Diğer yandan, anlamlı farklılık arz etmemekle birlikte, okul yöneticisi olmaya isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen özel hayatı dengeleme (yok  $\bar{X}$  =3.60, var  $\bar{X}$  =3.63) boyutunda lisansüstü eğitimi olan; mesleki yeterlik ve başarı inancı (yok  $\bar{X}$  =3.01, var  $\bar{X}$  =2.78) ve statü ve kazanım (yok  $\bar{X}$  =4.44, var  $\bar{X}$  =4.39) boyutlarında ise lisansüstü eğitimi olmayan öğretmenlerin, öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bireysel kariyer engeli ile karşılaştığı söylenebilir.

## Yöneticilik Deneyimi

Kadın öğretmenlerin “yöneticilik deneyimi” değişkenine göre özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeylerine ait sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

*Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimine Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Yöneticilik Deneyimi	n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
Özel Hayatı Dengeleme	Yok	468	274.64	11.11	.004
	Müdür	29	214.40		
	Müdür Yrd./B. Yrd.	35	200.77		
	Toplam	532			
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	Yok	468	278.35	23.68	.000
	Müdür	29	195.24		
	Müdür Yrd./B. Yrd.	35	167.16		
	Toplam	532			
Statü ve Kazanım	Yok	468	276.88	21.27	.000
	Müdür	29	206.16		
	Müdür Yrd./B. Yrd.	35	177.76		
	Toplam	532			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan ortalama puanlar arttıkça, ilgili boyuttaki bireysel kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 32 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin özel hayatı dengeleme [ $X^2_{(2)}=11.11$ ,  $p<.01$ ], mesleki yeterlik ve başarı inancı [ $X^2_{(2)}=23.68$ ,  $p<.01$ ] ve statü ve kazanım [ $X^2_{(2)}=21.27$ ,  $p<.01$ ] boyutlarının tümünde okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeylerinin, yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin yöneticilik deneyimi durumuna göre bu boyutlardaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeyini belirleyen bireysel kariyer engeli düzeylerinin hangi ikili gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 33’te verilmektedir.

Tablo 33

*Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimi Durumuna Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyum Düzeyini Belirleyen Bireysel Kariyer Engellerinin Hangi İkili Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları\*/\*\**

Mann Whitney U Testi Uygulanan Gruplar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Özel Hayatı Dengeleme (1-2)	Yok	468	252.26	118057.50	5260.50	.041
	Müdür	29	196.40	5695.50		
Özel Hayatı Dengeleme (1-3)	Yok	468	256.88	120222.00	5904.00	.006
	Müdür Yrd./B.Yrd.	35	186.69	6534.00		
Özel Hayatı Dengeleme (2-3)	Müdür	29	33.00	957.00	493.00	.845
	Müdür Yrd./B.Yrd.	35	32.09	1123.00		
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı (1-2)	Yok	468	253.54	118658.50	4659.50	.005
	Müdür	29	175.67	5094.50		
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı (1-3)	Yok	468	259.30	121353.00	4773.00	.000
	Müdür Yrd./B.Yrd.	35	154.37	5403.00		
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı (2-3)	Müdür	29	34.57	1002.50	447.50	.417
	Müdür Yrd./B.Yrd.	35	30.79	1077.50		
Statü ve Kazanım (1-2)	Yok	468	252.91	118363.50	4954.50	.008
	Müdür	29	185.84	5389.50		
Statü ve Kazanım (1-3)	Yok	468	258.46	120960.50	5165.50	.000
	Müdür Yrd./B.Yrd.	35	165.59	5795.50		
Statü ve Kazanım (2-3)	Müdür	29	35.31	1024.00	426.00	.265
	Müdür Yrd./B.Yrd.	35	30.17	1056.00		

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan sıra ortalamaları arttıkça, ilgili boyuttaki bireysel kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin yöneticilik deneyimi durumuna göre özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlardaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumunu belirleyen bireysel kariyer engeli düzeylerinin hangi ikili gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını içeren Tablo 33 incelendiğinde, özel hayatı dengeleme boyutunda karşılaşılan bireysel kariyer engellerinin, yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerde, müdürlük deneyimi olan kadın öğretmenlere göre (yok sıra  $\bar{X}$  =252.26, müdür sıra  $\bar{X}$  =196.40, U=5260.50 p<.05) ve yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerde, müdür yardımcılığı/başyardımcılığı deneyimi olan kadın öğretmenlere göre (yok sıra  $\bar{X}$  =256.88, müdür yrd/başyrd. sıra  $\bar{X}$  =186.69, U=5904.00, p<.01) anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur.

Mesleki yeterlik ve başarı inancı boyutunda karşılaşılan bireysel kariyer engellerinin, yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerde, müdürlük deneyimi olan kadın öğretmenlere göre (yok sıra  $\bar{X}$  =253.54, müdür sıra  $\bar{X}$  =175.67, U=4659.50,

$p < .01$ ) ve yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerde, müdür yardımcılığı/başyardımcılığı deneyimi olan kadın öğretmenlere göre (yok sıra  $\bar{X} = 259.30$ , müdür yrd/başyrd. sıra  $\bar{X} = 154.37$ ,  $U = 4773.00$ ,  $p < .01$ ) anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur.

Statü ve kazanım boyutunda karşılaşılan bireysel kariyer engellerinin ise yine yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerde, müdürlük deneyimi olan kadın öğretmenlere göre (yok sıra  $\bar{X} = 252.91$ , müdür sıra  $\bar{X} = 185.84$ ,  $U = 4659.50$ ,  $p < .01$ ) ve yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerde, müdür yardımcılığı/başyardımcılığı deneyimi olan kadın öğretmenlere göre (yok sıra  $\bar{X} = 258.46$ , müdür yrd/başyrd. sıra  $\bar{X} = 165.59$ ,  $U = 5165.50$ ,  $p < .01$ ) anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur.

Bir başka ifade ile, özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarının tümünde, kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen bireysel kariyer engeli düzeyleri, daha önce müdürlük veya müdür yardımcılığı/başyardımcılığı deneyimi bulunan öğretmenlerde, daha önce yöneticilik deneyimi bulunmayan öğretmenlerden daha düşük düzeyde bulunmaktadır denilebilir. Buna göre, daha önce yöneticilik deneyimi bulunan kadın öğretmenlerin, okul yöneticisi olmaya ilişkin özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki bireysel kariyer engeli düzeyleri göz önüne alınarak, ileriki süreçte tekrar okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum göstermelerinin, yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

### **Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumu**

Kadın öğretmenlerin “yöneticilik sınavlarına girme durumuna” göre özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 34’te verilmektedir.

Tablo 34

*Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumuna Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Yöneticilik Sınavına Girme Durumu	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Özel Hayatı Dengeleme	Evet	56	3.41	1.07	-1.42	530	1.55
	Hayır	476	3.63	1.07			
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	Evet	56	2.65	.92	-2.84	530	.006
	Hayır	476	3.02	1.02			
Statü ve Kazanım	Evet	56	3.86	1.06	-5.72	530	.000
	Hayır	476	4.50	.76			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan ortalama puanlar arttıkça, ilgili boyuttaki bireysel kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 34 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin yöneticilik sınavına girme durumuna göre, okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engeli düzeyleri özel hayatı dengeleme (evet  $\bar{X}$  =3.41, hayır  $\bar{X}$  =3.63,  $t_{(530)} = -1.42$ ,  $p > .05$ ) boyutunda anlamlı farklılık göstermezken; mesleki yeterlik ve başarı inancı (evet  $\bar{X}$  =2.65, hayır  $\bar{X}$  =3.02,  $t_{(530)} = -2.84$ ,  $p < .01$ ) ve statü ve kazanım (evet  $\bar{X}$  =3.86, hayır  $\bar{X}$  =4.50,  $t_{(530)} = -5.72$ ,  $p < .01$ ) boyutlarının her ikisinde anlamlı farklılık gösterdiği ve her iki boyutta da yöneticilik sınavlarına girmemiş olan kadın öğretmenlerde, daha önce yöneticilik sınavına girmiş olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Buna göre daha önce okul yöneticisi olmak için yöneticilik sınavlarına girmemiş olan öğretmenlerin, gerek okul yöneticiliğinin getireceği statü ve kazanımları yeterli bulmadığı için, gerekse okul yöneticiliğine ilişkin kendilerini yeterli ve uygun görmedikleri için okul yöneticisi olmaya ilişkin bireysel kariyer engellerini daha yüksek düzeyde yaşadıkları sonucuna varılabilir.

### **Okul Yöneticisinin Cinsiyeti**

Kadın öğretmenlerin “birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin (müdürünün) cinsiyetine” göre özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen

bireysel kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 35’te verilmektedir.

Tablo 35

*Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Okul Yöneticisinin Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Özel Hayatı Dengeleme	Kadın	260	3.04	1.03	1.22	530	.225
	Erkek	272	2.93	1.00			
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	Kadın	260	4.53	.76	2.60	530	.010
	Erkek	272	4.34	.86			
Statü ve Kazanım	Kadın	260	1.96	.77	-2.23	530	.026
	Erkek	272	2.11	.74			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan ortalama puanlar arttıkça, ilgili boyuttaki bireysel kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 35 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetine göre, okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumunu belirleyen bireysel kariyer engeli düzeyinin, özel hayatı dengeleme (kadın  $\bar{X}$  =3.04, erkek  $\bar{X}$  =2.93,  $t_{(530)}$  =1.22,  $p > .05$ ) boyutunda anlamlı farklılık göstermezken; mesleki yeterlik ve başarı inancı (kadın  $\bar{X}$  =4.53, erkek  $\bar{X}$  =4.34,  $t_{(530)}$  =2.60,  $p < .05$ ) boyutunda anlamlı olarak kadın okul yöneticisi ile çalışan kadın öğretmenlerde daha yüksek ve statü ve kazanım (kadın  $\bar{X}$  =1.96, erkek  $\bar{X}$  =2.11,  $t_{(530)}$  =-2.23,  $p < .05$ ) boyutunda ise kadın okul yöneticisi ile çalışan kadın öğretmenlerde daha düşük olduğu görülmektedir.

Buna göre kadın okul yöneticisi ile çalışmakta olan kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin kendilerini erkek okul yöneticileriyle çalışan kadın öğretmenlerden daha yetersiz ve başarısız gördükleri, buna karşın okul yöneticiliğinin kendilerine erkek okul yöneticisi ile çalışan kadın öğretmenlerden daha fazla statü ve kazanım sağlayacağı görüşünde olduğu sonucuna varılabilir.

### **Müdür Yardımcısı/Başyardımcılarının Cinsiyeti**

Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen “birlikte çalıştıkları müdür yardımcısı/başyardımcılarının

cinsiyeti” değişkenine göre özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki bireysel kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Anlizi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

*Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Md.Yrd. Cins.	n	$\bar{X}$	S		Kare. Topl.	Sd	Kare. Ort.	F	p
Özel Hayatı Dengeleme	Kadın	81	3.37	1.14	Gruplar ar.	6.80	2	3.40	2.99	.051
	Erkek	356	3.68	1.05	Grup. içi	602.32	529	1.14		
	Her ikisi de	95	3.55	1.08	Toplam	609.12	531			
	Toplam	532	3.61	1.07						
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	Kadın	81	2.80	.90	Grup. ar.	3.92	2	1.96	1.90	.150
	Erkek	356	3.04	1.03	Grup. içi	545.24	529	1.03		
	Her ikisi de	95	2.93	1.05	Toplam	549.16	531			
	Toplam	532	2.98	1.02						
Statü ve Kazanım	Kadın	81	4.17	1.04	Grup. ar.	7.26	2	3.63	5.48	.004
	Erkek	356	4.50	.75	Grup. içi	350.65	529	.66		
	Her ikisi de	95	4.42	.83	Toplam	357.92	531			
	Toplam	532	4.43	.82						

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan ortalama puanlar arttıkça, ilgili boyuttaki bireysel kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 36 incelendiğinde, özel hayatı dengeleme boyutundaki bireysel kariyer engellerine en yüksek düzeyde erkek ( $\bar{X}=3.68$ ), en düşük düzeyde ise kadın ( $\bar{X}=3.37$ ); mesleki yeterlik ve başarı inancı boyutundaki bireysel kariyer engellerine en yüksek düzeyde erkek ( $\bar{X}=3.04$ ), en düşük düzeyde kadın ( $\bar{X}=2.80$ ) ve statü ve kazanım boyutundaki bireysel kariyer engellerine ise yine en yüksek düzeyde erkek ( $\bar{X}=4.50$ ), en düşük düzeyde ise kadın ( $\bar{X}=4.17$ ) müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışmakta olan kadın öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarında sahip oldukları bireysel kariyer engellerinin birlikte çalıştıkları müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin özel hayatı dengeleme ( $F_{(2-529)}=2.99$ ,  $p>.05$ ) ve mesleki yeterlik ve başarı inancı ( $F_{(2-529)}=1.90$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında karıştıkları bireysel kariyer engelleri düzeyinin birlikte çalışmakta oldukları müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermezken; statü ve kazanım ( $F_{(2-529)}=5.48$ ,  $p<.01$ ) boyutunda karşılaştıkları bireysel kariyer engeli düzeylerinin birlikte çalışmakta oldukları müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Anlamlı farkın görüldüğü gruplarda, varyansın eşitliğini test etmek için yapılan homojenlik testi (Levene's Test of Equality of Error Variances) sonucunda, statü ve kazanım ( $F=9.85$ ,  $p<.01$ ) boyutunda varyansların homojen olduğu hesaplanmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin birlikte çalışmakta oldukları müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyetine göre statü ve kazanım boyutundaki okul yöneticisi olmaya isteklilik ve uyum düzeyini belirleyen bireysel kariyer engellerine ait farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testleri yapılmış ve test sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

*Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyum Düzeyini Belirleyen Statü ve Kazanım Boyutundaki Ait Tek Yönlü Varyans Analizi/Scheffe C Testi Sonuçları*

Boyutlar /Test Türü	Gruplar	Ortalama Farkı (* $p<.05$ )	Standart Hata	
Statü ve Kazanım /Scheffe	Kadın	Erkek	-.33*	.10
		Her ikisi de	-.25	.12
	Erkek	Kadın	.33*	.10
		Her ikisi de	.08	.09
	Her ikisi de	Kadın	.25	.12
		Erkek	-.08	.09

Yapılan Scheffe testi sonuçlarını gösteren Tablo 37 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin statü ve kazanım boyutunda sahip oldukları ve okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen bireysel kariyer engellerinin, kadın müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan kadın öğretmenlerde ( $F \bar{X} = -.33$ ,  $p<.05$ ) erkek müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşük düzeyde yaşadıkları görülmektedir. Bir başka ifade ile, okul yöneticisi olmanın getireceği statü ve kazanım nedeniyle okul yöneticisi olmayı kadın müdür



yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan kadın öğretmenlerin, erkek müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan kadın öğretmenlerden daha fazla istedikleri söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını olumsuz yönde etkileyen özel hayatı dengeleme, mesleki yeterlik ve başarı inancı ve statü ve kazanım boyutlarındaki bireysel kariyer engellerinin hangi demografik özellikleri taşıyan kadın öğretmenlerde anlamlı olarak diğer kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu aşağıda yer alan Tablo 38’de özetlenmiştir.

Tablo 38

*Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumu Olumsuz Etkileyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerinin Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Değişimi*

Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumu Olumsuz Etkileyen Bireysel Kariyer Engelleri	Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumu Olumsuz Etkileyen Bireysel Kariyer Engeli Düzeyleri Demografik Değişkenlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Gruplar
Özel Hayatı Dengeleme	✓ Yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerde, müdürlük ve müdür yardımcılığı deneyimi olanlardan daha yüksek.
Mesleki Yeterlik ve Başarı İnanç	✓ Yaşı ve mesleki kıdemi daha düşük olan kadın öğretmenlerde, daha yaşlı ve kıdemli olanlardan daha yüksek. ✓ Yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerde, daha önce yöneticilik deneyimi olanlardan daha yüksek. ✓ Daha önce yöneticilik sınavlarına girmeyen kadın öğretmenlerde, girenlerden daha yüksek. ✓ Kadın okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerde, erkek müdür ile çalışanlardan daha yüksek.
Statü ve Kazanım	✓ Evli kadın öğretmenlerde, bekarlardan daha yüksek. ✓ Yaşlı ve mesleki kıdemi yüksek olan kadın öğretmenlerde, genç ve mesleki kıdemi düşük olanlardan daha yüksek. ✓ Fen-Edebiyat fakültesi mezunu kadın öğretmenlerde, eğitim fakültesi mezunlarından daha yüksek. ✓ Yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerde, daha önce yöneticilik deneyimi olanlardan daha yüksek. ✓ Daha önce yöneticilik sınavlarına girmeyen kadın öğretmenlerde, girenlerden daha yüksek. ✓ Erkek okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerde, kadın müdür ile çalışanlardan daha yüksek. ✓ Erkek müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan kadın öğretmenlerde, kadın müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışanlardan daha yüksek.

Bununla birlikte, her üç boyutta da öğretmenlik branşı ve lisansüstü eğitim durumu değişkenleri kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen bireysel kariyer engelleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

#### 4.2. Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algılarına Bağlı Kariyer Engellerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın 2.1. alt problemi, “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerini algıları nedir ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, örnekleme yer alan kadın ve erkek öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerini algısını belirleyen “aile içi cinsiyet rolleri” ve “eşe göre konum ve kariyer beklentisi” boyutlarındaki kadınlarda kariyer engeline neden olan toplumsal cinsiyet algısına ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}$ ) ve bu puanların standart sapmaları (S) hesaplanarak kadın ve erkek öğretmenler açısından karşılaştırılmış; her bir alt boyutta yer alan toplumsal cinsiyet rollerini algısının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise yapılan t-testleri sonucunda ortaya koyulmuştur. T-testleri sonucunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteren ve kadınlarda erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulan boyutlar “Kadın öğretmenlerin kişisel düzeyde toplumsal cinsiyet rollerini algısından kaynaklanan kariyer engelleri” olarak belirlenmiştir. Cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteren ve erkeklerde kadınlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulan boyutlar ise erkekler tarafından kadınlara dayatılan ve “Erkeklerin kadınlara yönelik toplumsal cinsiyet rollerini algısından kaynaklanan kariyer engelleri” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin “cinsiyetlerine” göre aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklemler için t-testi sonuçları Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerini Algısına Dayalı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p								
Aile İçi Cinsiyet Rollerini	Erkek	231	2.65	.98	8.52	761	.000								
	Kadın	532	2.03	.76				Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Erkek	231	2.55	.98	2.94	761	.003
Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Erkek	231	2.55	.98	2.94	761	.003								
	Kadın	532	2.33	.95											

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri algısından kaynaklanan ve aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarında yer alan kariyer engeli düzeylerine ait bulguları içeren Tablo 39 incelendiğinde, gerek aile içi cinsiyet rolleri ( $t_{(761)}= 8.52, p<.01$ ), gerekse eşe göre konum ve kariyer beklentisi ( $t_{(761)}= 2.94, p<.01$ ) boyutlarında yer alan toplumsal cinsiyet rollerine erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği görülmektedir.

Her iki boyut karşılaştırıldığında, aile içi cinsiyet rollerine bağlı toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engellerine ilişkin katılım düzeyi farklılığının (erkek  $\bar{X}=2.65$ , kadın  $\bar{X}=2.03$ ,  $F\bar{X}=.62$ ), eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutundakinden (erkek  $\bar{X}=2.55$ , kadın  $\bar{X}=2.33$ ,  $F\bar{X}=.22$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin aile içi cinsiyet rollerine ilişkin katılım düzeyleri ( $\bar{X}=2.03$ ), eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutundakinden ( $\bar{X}=2.33$ ) daha düşük olmakla birlikte; erkek öğretmenlerin tersi biçimde aile içi cinsiyet rollerine ( $\bar{X}=2.65$ ), eşe göre konum ve kariyer beklentisinden ( $\bar{X}=2.55$ ) daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği görülmektedir.

Buna göre kadın öğretmenlerin kadınların kariyerlerine olumsuz etkide bulunan toplumsal cinsiyet rollerini kabul düzeylerinin, erkek öğretmenlerden daha düşük olduğu, buna karşın erkeklerin kadınların toplumsal cinsiyet rollerine bakış açısının kadınların kariyeri önünde başlı başına birer engel teşkil ettiği söylenebilir. Bir başka deyişle, kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerini kabul düzeyi daha düşük iken, erkek öğretmenlerin kadınlardan toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde hareket etmesini istediği söylenebilir. Bir diğer ifade ile erkek öğretmenler kadının aile içindeki rollerini yerine getirirken ve eşine göre statü ve kariyerini düzenlerken toplumsal cinsiyet rollerine uygun biçimde davranması gerektiğini ve kariyerlerini arka planda tutması gerektiğini kadın öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde düşünürken, kadın öğretmenlerin bu görüşe katılımının erkeklerle oranla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuca göre aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşma gösterdiği ve kadınlara oranla daha çok erkekler tarafından kadınlardan beklenen toplumsal cinsiyet rollerinin kadınların kariyer gelişimine olumsuz etkide bulunmasından kaynaklı birer kariyer

engeli olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca kadın öğretmenlerin, eşe göre konum ve kariyer beklentisi (katılmıyorum) boyutundaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelinin, aile içi cinsiyet rolleri (orta düzeyde katılıyorum) boyutundakinden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

#### **4.2.1. Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Bağlı Bireysel Kariyer Engeli Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın 2.2. alt problemi “Kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeyleri demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemi çözümlenmek amacıyla kadın öğretmenlerin “aile içi cinsiyet rolleri” ve “eşe göre konum ve kariyer beklentisi” boyutlarında yer alan toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeylerinin, kadın öğretmenlerin kişisel özelliklerine (medeni durum, yaş, mesleki kıdem, branş, mezun oldukları eğitim kurumu, lisansüstü eğitim durumu, yöneticilik deneyimi, birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyeti ve birlikte çalıştıkları müdür yardımcısının cinsiyeti) göre anlamlı olarak değişip değişmediği hesaplanan ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S), hesaplanan basit korelasyon katsayıları, denek sayılarının 30’den fazla olduğu durumlarda yapılan bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe ve Dunnet C testleri, ve denek sayılarının 30’den az olduğu durumlarda yapılan Kruskal Wallis H-Testi ve Mann-Whitney U-Testi ile incelenmiş ve kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engellerinin hangi öğretmen gruplarında anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

#### **Medeni Durum**

Kadın öğretmenlerin “medeni durumlarına” göre aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 40’te verilmiştir.

Tablo 40

*Kadın Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S		Kare. Topl.	Sd	Kare. Or.	F	p
Aile İçi Cinsiyet Rollerine	Evli	416	2.07	.75						
	Bekar	84	1.86	.75	Grup. ar.	2.89	2	1.44	2.54	.080
	Dul/Boşanmış	32	2.07	.84	Grup. içi	300.86	529	.57		
	Toplam	532	2.03	.76	Toplam	303.74	531			
Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Evli	416	2.34	.93	Grup. ar.	.58	2	.29		
	Bekar	84	2.25	1.04	Grup. içi	474.37	529	.90	.32	.723
	Dul/Boşanmış	32	2.32	.88	Toplam	474.96	531			
	Toplam	532	2.33	.95						

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyuta ilişkin toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 40 incelendiğinde, aile içi cinsiyet rolleri boyutunda yer alan toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engellerine evli ve boşanmış ( $\bar{X}=2.07$ ) kadın öğretmenlerin, bekar ( $\bar{X}=1.86$ ) kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde; eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutundaki toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engellerine ise en yüksek düzeyde evli ( $\bar{X}=2.34$ ), en düşük düzeyde ise bekar ( $\bar{X}=2.25$ ) kadın öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarında sahip oldukları toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engeli düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin ve aile içi cinsiyet rolleri ( $F_{(2-529)}=2.54, p>.05$ ) ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi ( $F_{(2-529)}=.32, p>.05$ ) boyutlarının her ikisinde de toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engeli düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

### Yaş ve Mesleki Kıdem

Kadın öğretmenlerin “yaş ve mesleki kıdem” değişkenleri ile, aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarında sahip oldukları toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engeli düzeyleri arasındaki ilişkilere ait ortalama

puan ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S) ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 41’de verilmiştir. r değeri için 00-.29 arası düşük, .30-.69 orta, .70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi gösterir şeklinde yorumlama yapılmıştır.

Tablo 41

*Kadın Öğretmenlerin Yaş ve Mesleki Kıdem Değişkenleri İle Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlar (N=532)\*\*\*/\*\**

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4
1. Yaş	37.35	7.85	1	.91**	-.20**	-.07
2.Mesleki Kıdem	13.63	7.78		1	-.21**	-.09*
3.Aile İçi Cinsiyet Rollerini	2.03	.76			1	.65**
4.Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	2.98	.95				1

\*\*\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutuna ilişkin toplumsal cinsiyet rollerinin algısına bağlı kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

\*p<.05, \*\*p<.01

Kadın öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem değişkenleri ile, aile içi cinsiyet rolleri, ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarında sahip oldukları toplumsal cinsiyet rollerinin algısına bağlı kariyer engeli düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla hazırlanan Tablo 41 incelendiğinde, ortalama yaşı 37.35 ve mesleki kıdem ortalaması 13.63 olan örneklemden kadın öğretmenlerin, eşe göre konum ve kariyer beklentisi ( $\bar{X} = 2.03$ ) boyutundaki toplumsal cinsiyet rollerinin algısına bağlı kariyer engelinin, aile içi cinsiyet rolleri ( $\bar{X} = 2.98$ ) boyutundakinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin yaşları ( $r = -.20$ ,  $p < .01$ ) ve mesleki kıdemleri ( $r = -.21$ ,  $p < .01$ ) ile aile içi cinsiyet rolleri boyutundaki toplumsal cinsiyet rollerinin algısına bağlı kariyer engeli düzeyleri arasında ters yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça, aile içi cinsiyet rolleri boyutunda yaşadıkları toplumsal cinsiyet rollerinin algısına dayalı kariyer engeli düzeyinde düşük düzeyde de olsa bir düşüş yaşandığı söylenebilir. Benzer biçimde kadın öğretmenlerin mesleki kıdemleri ( $r = -.09$ ,  $p < .05$ ) ile eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutunda yer alan toplumsal cinsiyet rollerinin algısına bağlı kariyer engelleri arasında da ters yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutundaki toplumsal cinsiyet rollerinin algısına bağlı kariyer engelleri düzeyinde düşük düzeyde de olsa bir azalma yaşandığı söylenebilir. Buna karşın, kadın öğretmenlerin

yaşı ile eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutunda yer alan toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelleri arasında da ters yönde ve düşük düzeyde ( $r=-.07$ ,  $p>.05$ ) bir ilişki olmakla birlikte, bu ilişki istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır.

### Branş

Kadın öğretmenlerin “branşlarına” göre aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 42’de verilmektedir.

Tablo 42

*Kadın Öğretmenlerin Branşlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

	Branş	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Aile İçi Cinsiyet Rollerine	Sınıf	271	1.97	.77	-1.94	530	.053
	Branş	261	2.10	.74			
Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Sınıf	271	2.30	.98	-.64	530	.524
	Branş	261	2.35	.91			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutuna ilişkin toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin branşlarına göre toplumsal cinsiyet rolleri algılarına bağlı kariyer engeli düzeylerine ait bulguları içeren Tablo 42 incelendiğinde, gerek aile içi cinsiyet rolleri (sınıf  $\bar{X}=1.97$ , branş  $\bar{X}=2.10$ ,  $t_{(530)}=-1.94$ ,  $p>.05$ ) gerekse eşe göre konum ve kariyer beklentisi (sınıf  $\bar{X}=2.30$ , branş  $\bar{X}=2.35$ ,  $t_{(530)}=-.64$ ,  $p>.05$ ) boyutlarının her ikisinde de branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli taşıdığı, ancak her iki boyutta da aradaki farklılığın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

### Mezun Olunan Okul Türü

Kadın öğretmenlerin “mezun oldukları okul türüne” göre aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeylerine ait sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

*Kadın Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
Aile İçi Cinsiyet Rollerine	Eğitim Enstitüsü	21	277.31	.75	.945
	Yüksek Öğretmen Okulu	11	269.86		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	68	273.99		
	Eğitim Fakültesi	325	267.46		
	Diğer	107	256.37		
	Toplam	532			
Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Eğitim Enstitüsü	21	276.10	2.25	.690
	Yüksek Öğretmen Okulu	11	306.64		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	68	265.18		
	Eğitim Fakültesi	325	260.24		
	Diğer	107	280.35		
	Toplam	532			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan sıra ortalamaları arttıkça, ilgili boyuttaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 43 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin aile içi cinsiyet rolleri [ $X^2_{(4)}=.75$ ,  $p>.05$ ] ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi [ $X^2_{(4)}=2.25$ ,  $p>.05$ ] boyutlarının her ikisinde de toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engellerinin mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin aile içi cinsiyet rolleri boyutundaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelleri düzeyi mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesine karşın, en yüksek düzeyde eğitim enstitüsü (sıra ort.= 277.31), en düşük düzeyde ise diğer fakülte (sıra ort.=256.37); eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutunda ise en yüksek düzeyde yüksek öğretmen okulu (sıra ort.= 306.64), en düşük düzeyde ise eğitim fakültesi (sıra ort.=260.24) mezunu kadın öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

### Lisansüstü Eğitim Durumu

Örnekleme (N=532) yer alan kadın öğretmenlerden 66'sı yüksek lisans, 2'si ise doktora mezundur. Doktora yapan öğretmen sayısının çok düşük olması nedeniyle yüksek lisans yapan öğretmenler ile birlikte değerlendirilerek bu kategoride yer alan değişkenler "lisansüstü eğitimi yok" ve "lisansüstü eğitimi var" olarak iki değişkenli olarak incelenmiştir.



Kadın öğretmenlerin “lisansüstü eğitim durumlarına” göre aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 44’te verilmektedir.

Tablo 44

*Kadın Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Lisansüstü Eğitimi	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p								
Aile İçi Cinsiyet Rollerine	Yok	464	2.02	.74	-1.11	530	.268								
	Var	68	2.13	.85				Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Yok	464	2.31	.93	-1.10	530	.272
Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Yok	464	2.31	.93	-1.10	530	.272								
	Var	68	2.44	1.04											

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutuna ilişkin toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre toplumsal cinsiyet rolleri algılarına bağlı kariyer engeli düzeylerine ait bulguları içeren Tablo 44 incelendiğinde, gerek aile içi cinsiyet rolleri (yok  $\bar{X}$  =2.02, var  $\bar{X}$  =2.13,  $t_{(530)} = -1.11$ ,  $p > .05$ ) gerekse eşe göre konum ve kariyer beklentisi (yok  $\bar{X}$  =2.31, var  $\bar{X}$  =2.44,  $t_{(530)} = -1.10$ ,  $p > .05$ ) boyutlarının her ikisinde de lisansüstü eğitim yapmış olan kadın öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapmamış olan kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli taşıdığı, ancak her iki boyutta da aradaki farklılığın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

### **Yöneticilik Deneyimi**

Kadın öğretmenlerin “yöneticilik deneyimine” göre aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeylerine ait sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

*Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimine Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Yöneticilik Deneyimi	n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
Aile İçi Cinsiyet Rollerine	Yok	468	262.80	2.41	.30
	Müdür	29	301.83		
	Müdür Yrd./BaşYrd.	35	286.67		
	Toplam	532			
Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Yok	468	261.57	4.73	.09
	Müdür	29	284.55		
	Müdür Yrd./BaşYrd.	35	317.41		
	Toplam	532			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan sıra ortalamaları arttıkça, ilgili boyuttaki toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 45 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin aile içi cinsiyet rolleri [ $X^2_{(2)}=2.41$ ,  $p>.01$ ] ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi [ $X^2_{(2)}=4.73$ ,  $p>.01$ ] boyutlarının her ikisinde de toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engellerinin, yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamakla birlikte, toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engellerine, aile içi cinsiyet rolleri boyutunda müdürlük deneyimi olan kadın öğretmenlerin (sıra ort.=301.83) en yüksek, yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerin ise en düşük (sıra ort.=262.80); eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutunda ise en yüksek müdür yardımcılığı/başyardımcılığı yapmış kadın öğretmenlerin (sıra ort.=317.41) ve en düşük ise yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerin (sıra ort.=261.57) sahip olduğu görülmektedir.

### Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumu

Kadın öğretmenlerin “yöneticilik sınavlarına girme durumuna” göre aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 46’da verilmektedir.

Tablo 46

*Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumuna Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Yöneticilik Sınavına Girme Durumu	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Aile İçi Cinsiyet Rollerine	Evet	56	1.96	.70	-.754	530	.451
	Hayır	476	2.04	.76			
Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Evet	56	2.43	.88	.894	530	.372
	Hayır	476	2.31	.95			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan ortalama puanlar arttıkça, ilgili boyuttaki toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 46 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin özel hayatı dengeleme (evet  $\bar{X}$  =1.96, hayır  $\bar{X}$  =2.04,  $t_{(530)} = -.754$ ,  $p > .05$ ) ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi (evet  $\bar{X}$  =2.43, hayır  $\bar{X}$  =2.31,  $t_{(530)} = .894$ ,  $p > .05$ ) boyutlarının her ikisinde de yöneticilik sınavlarına girme durumuna göre toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engelleri düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği; bununla birlikte aile içi cinsiyet rolleri boyutunda yöneticilik sınavına girmemiş olan kadın öğretmenlerin, eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutunda ise yöneticilik sınavlarına girmiş olan kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde toplumsal cinsiyet rollerine bağlı kariyer engeli yaşadığı söylenebilir.

### **Okul Yöneticisinin Cinsiyeti**

Kadın öğretmenlerin “birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin (müdürünün) cinsiyeti” değişkenine göre aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 47’de verilmektedir.

Tablo 47

*Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Okul Yöneticisinin Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Aile İçi Cinsiyet Rollerine	Kadın	260	1.96	.77	-2.23	530	.026
	Erkek	272	2.11	.74			
Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Kadın	260	2.32	.98	-.18	530	.859
	Erkek	272	2.33	.92			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan ortalama puanlar arttıkça, ilgili boyuttaki toplumsal cinsiyet algısına bağlı kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 47 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetine göre, toplumsal cinsiyet rollerine bağlı kariyer engeli düzeyinin, aile içi cinsiyet rolleri (kadın  $\bar{X}$  =1.96, erkek  $\bar{X}$  =2.11,  $t_{(530)}$  =-2.23,  $p < .05$ ) boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ve kadın okul yöneticilerinin okullarında çalışan kadın öğretmenlerde, erkek okul yöneticilerinin okullarında çalışan kadın öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Eşe göre konum ve kariyer beklentisi (kadın  $\bar{X}$  =2.32, erkek  $\bar{X}$  =2.33,  $t_{(530)}$  =-.18,  $p > .05$ ) boyutunda ise kadın ve erkek okul yöneticilerinin okullarında çalışan öğretmenlerin puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve anlamlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir.

### **Müdür Yardımcısı/Başyardımcılarının Cinsiyeti**

Kadın öğretmenlerin “birlikte çalıştıkları müdür yardımcısı/başyardımcılarının cinsiyeti” değişkenine göre aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rollerine bağlı kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

*Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Toplumsal Cinsiyet Rollerine Bağlı Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Md.Yrd. Cins.	n	$\bar{X}$	S		Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p
Aile İçi Cinsiyet Rolleri	Kadın	81	1.98	.81	Grup. ar.	.32	2	.16	.28	.758
	Erkek	356	2.04	.74	Grup. içi	303.43	529	.57		
	Her ikisi de	95	2.06	.77	Toplam	303.74	531			
	Toplam	532	2.03	.76						
Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Kadın	81	2.28	.97	Grup. ar.	3.13	2	1.57	1.76	.174
	Erkek	356	2.38	.97	Grup. içi	471.83	529	.89		
	Her ikisi de	95	2.18	.82	Toplam	474.96	531			
	Toplam	532	2.33	.95						

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan ortalama puanlar arttıkça, ilgili boyuttaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 48 incelendiğinde, aile içi cinsiyet rolleri boyutundaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engellerini en yüksek düzeyde her iki cinsiyette de ( $\bar{X}$  =2.06), en düşük düzeyde ise kadın ( $\bar{X}$  =1.98); eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutundaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engellerini ise en yüksek düzeyde erkek ( $\bar{X}$  =2.38), en düşük düzeyde ise her iki cinsiyette de ( $\bar{X}$  =2.18) müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışmakta olan kadın öğretmenlerin taşıdığı görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin “aile içi cinsiyet rolleri” ve “eşe göre konum ve kariyer beklentisi” boyutlarında sahip oldukları toplumsal cinsiyet algısına bağlı kariyer engellerinin birlikte çalıştıkları müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin aile içi cinsiyet rolleri ( $F_{(2-529)}=.28$ ,  $p>.05$ ) ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi ( $F_{(2-529)}=1.76$ ,  $p>.05$ ) boyutlarının her ikisinde de kadın öğretmenlerin karşılaştıkları toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelleri düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Kadın öğretmenlerde kariyer engeline neden olan aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rolleri algısının

hangi demografik özellikleri taşıyan kadın öğretmenlerde anlamlı olarak diğer kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu aşağıda yer alan Tablo 49’da özetlenmiştir.

Tablo 49

*Kariyer Engeli Oluşturan Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Değişimi*

Kariyer Engeline Neden Olan Toplumsal Cinsiyet Rollerini	Kariyer Engeline Neden Olan Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algısı Düzeyleri Demografik Değişkenlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Gruplar
Aile İçi Cinsiyet Rollerini	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Yaşı ve mesleki kıdemi daha düşük olan kadın öğretmenlerde, daha yaşlı ve kıdemli olanlardan daha yüksek.</li> <li>✓ Erkek okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerde, kadın müdür ile çalışanlardan daha yüksek.</li> </ul>
Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	Demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık görülmemektedir.

Eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutunda demografik değişkenler açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmazken, her iki boyutta da medeni durum, öğretmenlik branşı, mezun olunan okul türü, lisansüstü eğitim durumu, yöneticilik deneyimi, daha önce yöneticilik sınavına girme durumu ve müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyeti değişkenleri, kadın öğretmenlerin kariyer engeli oluşturan toplumsal cinsiyet rolleri algıları açısından anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

#### **4.3. Öğretmenlerin Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engellerine Ait Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın 3.1. alt problemi, “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kadınların yönetici olmalarına ilişkin algıladıkları kurumsal kariyer engelleri nedir ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, örnekleme yer alan kadın ve erkek öğretmenlerin algıladıkları ve kadınların yönetici olmalarını ilişkin “üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul” ve “temsil ve özendirme” boyutlarındaki ve ek sorularda yer alan “resmi engeller, fırsat eşitliği ve pozitif ayrımcılığa” ilişkin kariyer engellerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ) ve bu puanların standart sapmaları (S) hesaplanarak kadın ve erkek öğretmenler açısından karşılaştırılmış; her bir alt boyutta ve ek sorularda yer alan kurumsal kariyer engellerine ilişkin algının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise yapılan t-testleri sonucunda ortaya koyulmuştur. Kadın öğretmenlerin

her bir alt boyutta ve ek soruların her birinde algıladıkları kurumsal engeller düzeyi ise, kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmalarına ilişkin kurumsal kariyer engelleri olarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin “cinsiyetlerine” göre algıladıkları üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul, temsil ve özendirme boyutlarındaki ve fırsat eşitliği, resmi engeller ve pozitif ayrımcılık ile ilgili kurumsal kariyer engeli düzeylerine ilişkin ek maddelere ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 50’de verilmektedir.

Tablo 50

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engeli Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p																																												
Üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul	Erkek	231	2.69	.88	-.055	761	.957																																												
	Kadın	532	2.70	.90				Temsil ve Özendirme	Erkek	231	3.56	.88	-5.59	761	.001	Kadın	532	3.93	.79	Resmi engeller bulunması*	Erkek	231	2.05	1.23	-.915	761	.360	Kadın	532	2.13	1.23	Fırsat eşitliği sağlanmaması*	Erkek	231	3.09	1.28	-2.308	761	.021	Kadın	532	3.32	1.28	Pozitif ayrımcılık görmeme*	Erkek	231	3.58	1.25	-5.075	761	.000
Temsil ve Özendirme	Erkek	231	3.56	.88	-5.59	761	.001																																												
	Kadın	532	3.93	.79				Resmi engeller bulunması*	Erkek	231	2.05	1.23	-.915	761	.360	Kadın	532	2.13	1.23	Fırsat eşitliği sağlanmaması*	Erkek	231	3.09	1.28	-2.308	761	.021	Kadın	532	3.32	1.28	Pozitif ayrımcılık görmeme*	Erkek	231	3.58	1.25	-5.075	761	.000	Kadın	532	4.06	1.06								
Resmi engeller bulunması*	Erkek	231	2.05	1.23	-.915	761	.360																																												
	Kadın	532	2.13	1.23				Fırsat eşitliği sağlanmaması*	Erkek	231	3.09	1.28	-2.308	761	.021	Kadın	532	3.32	1.28	Pozitif ayrımcılık görmeme*	Erkek	231	3.58	1.25	-5.075	761	.000	Kadın	532	4.06	1.06																				
Fırsat eşitliği sağlanmaması*	Erkek	231	3.09	1.28	-2.308	761	.021																																												
	Kadın	532	3.32	1.28				Pozitif ayrımcılık görmeme*	Erkek	231	3.58	1.25	-5.075	761	.000	Kadın	532	4.06	1.06																																
Pozitif ayrımcılık görmeme*	Erkek	231	3.58	1.25	-5.075	761	.000																																												
	Kadın	532	4.06	1.06																																															

\*Ters kodlanmış madde ortalama puanı alınarak, ilgili maddeye ilişkin algılanan kariyer engeli düzeyi üzerinden t-testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kadın yöneticilerin kurumsal kariyer engelleri algısı düzeylerine ait bulguları içeren Tablo 50 incelendiğinde, gerek kadın gerekse erkek öğretmenlerin algıladıkları üstlerle ilişkiler ve sosyal kabule ilişkin kariyer engeli düzeyinin (erkek  $\bar{X}$  =2.69, kadın  $\bar{X}$  =2.70), temsil ve özendirme boyutundaki kurumsal kariyer engeli algısından (erkek  $\bar{X}$  =3.56, kadın  $\bar{X}$  =3.93) daha düşük düzeyde olduğu; bununla birlikte üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutunda algılanan kurumsal engellerin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $t_{(761)}=-.055$ ,  $p>.05$ ); ancak temsil ve özendirme boyutunda yer alan kurumsal engeller algısının ( $t_{(761)}=-5.59$ ,  $p<.01$ ) kadın öğretmenlerde anlamlı olarak erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin cinsiyetlerine

dayalı olarak yönetici olmaya ilişkin temsil edilme ve özendirilme boyutunda yer alan kurumsal kariyer engellerini daha yüksek düzeyde algıladığı söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin yönetici olmaya ilişkin pozitif ayrımcılık görmemesine ilişkin kariyer engellerini (erkek  $\bar{X}$  =3.58, kadın  $\bar{X}$  =4.06, ( $t_{(761)}$ )= -5.075,  $p<.01$ ) ve kadınlara yönetici olmak konusunda fırsat eşitliği sağlanmadığına ilişkin kariyer engellerini (erkek  $\bar{X}$  =3.09, kadın  $\bar{X}$  =3.32, ( $t_{(761)}$ )= -2.308,  $p<.05$ ), anlamlı olarak erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladığı görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak yönetici olmaya ilişkin pozitif ayrımcılık görmeme ve yönetici olmaya ilişkin fırsat eşitliği sağlanması ile ilgili kariyer engellerini daha yüksek düzeyde algıladığı görülmektedir.

Kadınların yönetici olmalarına ilişkin resmi engellerden kaynaklanan kurumsal kariyer engellerinin varlığına ilişkin algı düzeyi ise, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t_{(761)}$ )= -.915,  $p>.05$ ).

#### **4.3.1. Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın 3.2. alt problemi “Kadın öğretmenlerin algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeyleri demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemi çözümlenmek amacıyla kadın öğretmenlerin “üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul” ve “temsil ve özendirme” boyutlarında ve “fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme” ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeylerinin, kadın öğretmenlerin kişisel özelliklerine (medeni durum, yaş, mesleki kıdem, branş, mezun oldukları eğitim kurumu, lisansüstü eğitim durumu, yöneticilik deneyimi, birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyeti ve birlikte çalıştıkları müdür yardımcısının cinsiyeti) göre anlamlı olarak değişip değişmediği hesaplanan ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S), hesaplanan basit korelasyon katsayıları, denek sayılarının 30’den fazla olduğu durumlarda yapılan bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe ve Dunnett C testleri, ve denek sayılarının 30’den az olduğu durumlarda yapılan Kruskal Wallis H-Testi ve Mann-Whitney U-Testi ile incelenmiş ve kadın öğretmenlerin algıladıkları kurumsal kariyer engellerinin hangi öğretmen gruplarında anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.



## Medeni Durum

Kadın öğretmenlerin “medeni durumlarına” göre üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

*Kadın Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S		Kare. Topl.	Sd	Kare. Or.	F	p
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	Evli	416	2.73	.89	Grup. ar.	1.67	2	.834	1.03	.359
	Bekar	84	2.58	1.00	Grup.içi	429.79	529	.81		
	Dul/Boşanmış	32	2.63	.68	Toplam	431.46	531			
	Toplam	532	2.70	.90						
Temsil ve Özendirme	Evli	416	3.94	.78	Grup. ar.	.46	2	.23	.36	.696
	Bekar	84	3.92	.81	Grup.içi	332.50	529	.63		
	Dul/Boşanmış	32	3.82	.86	Toplam	332.95	531			
	Toplam	532	3.93	.79						
Resmi Engeller Bulunması***	Evli	416	2.15	1.24	Grup. ar.	.54	2	.27	.18	.837
	Bekar	84	2.06	1.21	Grup.içi	796.65	529	1.51		
	Dul/Boşanmış	32	2.14	1.13	Toplam	797.18	531			
	Toplam	532	2.13	1.23						
Fırsat Eşitliği Sağlanmaması***	Evli	416	3.33	1.27	Grup. ar.	.13	2	.07	.04	.961
	Bekar	84	3.29	1.32	Grup.içi	868.87	529	1.64		
	Dul/Boşanmış	32	3.29	1.39	Toplam	869.00	531			
	Toplam	532	3.32	1.28						
Pozitif Ayrımcılık Görmeme***	Evli	416	4.06	1.07	Grup. ar.	.25	2	.13	.11	.895
	Bekar	84	4.03	1.06	Grup.içi	601.04	529	1.14		
	Dul/Boşanmış	32	4.13	1.04	Toplam	601.29	531			
	Toplam	532	4.06	1.06						

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyuta ilişkin kurumsal kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

\*\*\*Ters kodlanmış madde ortalama puanı alınarak, ilgili maddeye ilişkin algılanan kariyer engeli düzeyi verilmiştir.

Tablo 51 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul (evli  $\bar{X}$  =2.73) ve temsil ve özendirme boyutuna (evli  $\bar{X}$  =3.94) ve resmi engellerin olmasına (evli  $\bar{X}$  =2.15) ve fırsat eşitliği sağlanmamasına (evli  $\bar{X}$  =3.33) ilişkin en yüksek düzeydeki kurumsal kariyer engelleri algısının evli kadın öğretmenlerde olduğu; pozitif ayrımcılık görmemeye ilişkin algılanan kurumsal kariyer engelinin ise en yüksek düzeyde dul/boşanmış ( $\bar{X}$  =4.13) kadın öğretmenlerde bulunduğu görülmektedir. En

düşük düzeydeki algılanan kurumsal kariyer engellerinin ise üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutunda bekar ( $\bar{X}=2.58$ ), temsil ve özendirme boyutunda dul/boşanmış ( $\bar{X}=3.82$ ) kadın öğretmenlerde olduğu; resmi engellerin olmasına bekar ( $\bar{X}=2.06$ ), fırsat eşitliği sağlanmamasına bekar ve dul/boşanmış ( $\bar{X}=3.29$ ) ve pozitif ayrımcılık görmemeye ilişkin ise bekar ( $\bar{X}=4.03$ ) kadın öğretmenlerde en düşük düzeyde kariyer engeli algısı bulunduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin algıladıkları üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ( $F_{(2-529)}=1.03$ ,  $p>.05$ ) ve temsil ve özendirme ( $F_{(2-529)}=.36$ ,  $p>.05$ ) boyutlarındaki kurumsal engeller düzeyinin ve resmi engeller ( $F_{(2-529)}=.18$ ,  $p>.05$ ); fırsat eşitliği ( $F_{(2-529)}=.04$ ,  $p<.05$ ) ve pozitif ayrımcılığa ( $F_{(2-529)}=.11$ ,  $p>.05$ ) ilişkin kurumsal engeller düzeylerinin hiçbirinin, medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

### **Yaş ve Mesleki Kıdem**

Kadın öğretmenlerin “yaş ve mesleki kıdem” değişkenleri ile, üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeyleri arasındaki ilişkilere ait ortalama puan ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S) ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

r değeri için 00-.29 arası düşük, .30-.69 orta, .70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi gösterir şeklinde yorumlama yapılmıştır.

Tablo 52

*Kadın Öğretmenlerin Yaş ve Mesleki Kıdemleri İle Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlar (N=532)\*\*\*/\*\*\*\*\**

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6	7
1. Yaş	37.35	7.85	1	.91**	.07	.03	.11*	.13**	.03
2. Mesleki Kıdem	13.63	7.78		1	.04	.06	.12**	.13**	.03
3. Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	2.70	.90			1	-.033	-.19**	.12**	-.26**
4. Temsil ve Özendirme	3.93	.79				1	.10*	.28**	.27**
5. Resmi engeller bulunması	2.13	1.23					1	.30**	.06
6. Fırsat eşitliği sağlanmaması	3.32	1.28						1	.07
7. Pozitif ayrımcılık görmeme	4.06	1.06							1

\*\*\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutuna ilişkin kurumsal kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

\*\*\*\*Ters kodlanmış madde ortalama puanı alınarak, ilgili maddeye ilişkin algılanan kariyer engeli düzeyi verilmiştir.

\*p<.05, \*\*p<.01

Kadın öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem değişkenleri ile, üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla hazırlanan Tablo 52 incelendiğinde, ortalama yaşı 37.35 ve mesleki kıdem ortalaması 13.63 olan örneklemdaki kadın öğretmenlerin, kurumsal kariyer engeli algısı düzeylerinin en yüksekten en düşüğe göre sırasıyla, pozitif ayrımcılık görmeme ( $\bar{X} = 4.06$ ), temsil ve özendirme ( $\bar{X} = 3.93$ ), fırsat eşitliği sağlanmaması ( $\bar{X} = 3.32$ ), üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ( $\bar{X} = 2.70$ ) ve resmi engeller bulunması ( $\bar{X} = 3.93$ ) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri ile resmi engeller bulunmasına (yaş  $r=.11$ ,  $p<.05$ ; kıdem  $r=.12$ ,  $p<.01$ ) ve fırsat eşitliği sağlanmamasına (yaş  $r=.13$ ,  $p<.01$ ; kıdem  $r=.13$ ,  $p<.01$ ) ilişkin algılanan kurumsal kariyer engelleri düzeyi arasında aynı yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Buna göre, kadın öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça, resmi engeller bulunması ve fırsat eşitliği sağlanmamasına ilişkin algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeyinde düşük bir artış yaşandığı söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri ile üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul (yaş  $r=.07$ ,  $p>.05$ ; kıdem  $r=.04$ ,  $p>.05$ ), temsil ve özendirme (yaş  $r=.03$ ,  $p>.05$ ; kıdem  $r=.06$ ,  $p>.05$ ), ve pozitif ayrımcılık görmeye (yaş  $r=.03$ ,  $p>.05$ ; kıdem  $r=.03$ ,

$p > .05$ ) ilişkin algılanan kurumsal kariyer engeli düzeyleri arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişkiler olmakla birlikte, bu ilişkiler istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır.

### Branş

Kadın öğretmenlerin “branşlarına” göre üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53

*Kadın Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engellerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

	Branş	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	Sınıf	271	2.71	.92	.21	530	.833
	Branş	261	2.69	.89			
Temsil ve Özendirme	Sınıf	271	3.98	.76	1.52	530	.129
	Branş	261	3.88	.82			
Resmi engeller bulunması***	Sınıf	271	2.17	1.22	.66	530	.512
	Branş	261	2.10	1.23			
Fırsat eşitliği sağlanmaması***	Sınıf	271	3.35	1.30	.56	530	.574
	Branş	261	3.29	1.26			
Pozitif ayrımcılık görmeme***	Sınıf	271	4.06	1.03	.05	530	.964
	Branş	261	4.06	1.10			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutuna ilişkin kurumsal kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

\*\*\*Ters kodlanmış madde ortalama puanı alınarak, ilgili maddeye ilişkin algılanan kariyer engeli düzeyi verilmiştir.

Kadın öğretmenlerin branşlarına göre algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeylerine ait bulguları içeren Tablo 53 incelendiğinde, üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutu (sınıf  $\bar{X}$  =2.71, branş  $\bar{X}$  =2.69,  $t_{(530)}$  = .21,  $p > .05$ ), temsil ve özendirme boyutu (sınıf  $\bar{X}$  =3.98, branş  $\bar{X}$  =3.88,  $t_{(530)}$  =1.52,  $p > .05$ ) ve resmi engeller bulunması (sınıf  $\bar{X}$  =2.17, branş  $\bar{X}$  =2.10,  $t_{(530)}$  =.66,  $p > .05$ ) ve fırsat eşitliği sağlanmaması (sınıf  $\bar{X}$  =3.35, branş  $\bar{X}$  =3.29,  $t_{(530)}$  =.56,  $p > .05$ ) ile ilgili maddelerin tümünde sınıf öğretmenlerinin algıladığı kurumsal kariyer engeli düzeyi, branş öğretmenlerinin algıladığı kurumsal kariyer engeli düzeyinden daha yüksek; pozitif ayrımcılık yapılmaması (sınıf  $\bar{X}$  =4.06, branş  $\bar{X}$  =4.06,  $t_{(530)}$  =.05,  $p > .05$ ) ile ilgili maddede ise sınıf

ve branş öğretmenlerinin algıladıkları kariyer engeli düzeyi aynıdır. Bununla birlikte, kurumsal kariyer engellerine ilişkin hiçbir alt boyut ve ek maddede öğretmen algılarında branşlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

### Mezun Olunan Okul Türü

Kadın öğretmenlerin “mezun oldukları okul türüne” göre üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeylerine ait sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54

*Kadın Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Algıladıkları Kurumsal Engelleri Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	Eğitim Enstitüsü	21	294.00	.82	.935
	Yüksek Öğretmen Okulu	11	275.00		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	68	269.55		
	Eğitim Fakültesi	325	264.94		
	Diğer	107	263.03		
	Toplam	532			
Temsil ve Özendirme	Eğitim Enstitüsü	21	296.00	2.34	.674
	Yüksek Öğretmen Okulu	11	215.41		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	68	256.74		
	Eğitim Fakültesi	325	268.47		
	Diğer	107	266.17		
	Toplam	532			
Resmi engeller bulunması	Eğitim Enstitüsü	21	314.52	3.15	.533
	Yüksek Öğretmen Okulu	11	295.64		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	68	256.48		
	Eğitim Fakültesi	325	266.51		
	Diğer	107	260.41		
	Toplam	532			
Fırsat eşitliği sağlanmaması	Eğitim Enstitüsü	21	305.79	2.44	.656
	Yüksek Öğretmen Okulu	11	268.59		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	68	248.40		
	Eğitim Fakültesi	325	267.87		
	Diğer	107	265.91		
	Toplam	532			
Pozitif ayrımcılık görmeme	Eğitim Enstitüsü	21	283.26	.60	.964
	Yüksek Öğretmen Okulu	11	275.18		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	68	273.86		
	Eğitim Fakültesi	325	263.99		
	Diğer	107	265.26		
	Toplam	532			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*İlgili boyuttan alınan sıra ortalamaları arttıkça, algılanan kurumsal kariyer engeli düzeyi artmaktadır.

Tablo 54 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul [ $X^2_{(4)}=.82, p>.05$ ] ve temsil ve özendirme [ $X^2_{(4)}=2.34, p>.05$ ] boyutlarının her ikisinde de ve resmi engeller bulunması [ $X^2_{(4)}=3.15, p>.05$ ], fırsat eşitliği sağlanmaması [ $X^2_{(4)}=2.44, p>.05$ ] ve pozitif ayrımcılık görmeme [ $X^2_{(4)}=.60, p>.05$ ] ile ilgili maddelerinin tümüne ilişkin algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeyinin mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Anlamlı farklılık görülmemekle birlikte, kadın öğretmenlerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul (sıra ort.= 294.00) ve temsil ve özendirme (sıra ort.= 296.00) boyutları ve resmi engeller bulunması (sıra ort.= 314.52), fırsat eşitliği sağlanmaması (sıra ort.= 305.79) ve pozitif ayrımcılık görmeme (sıra ort.= 283.26) ile ilgili maddelerinin tümünde ilişkin algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeyinin en yüksek düzeyde eğitim enstitüsü mezunu kadın öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Algılanan en düşük düzeydeki kariyer engellerinin ise anlamlı olmamakla birlikte üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutunda diğer fakülte mezunu (sıra ort.= 263.03), temsil ve özendirme boyutunda yüksek öğretmen okulu mezunu (sıra ort.= 215.41), resmi engeller bulunması maddesinde fen-edebiyat fakültesi mezunu (sıra ort.= 256.48), fırsat eşitliği sağlanmaması maddesinde fen-edebiyat fakültesi mezunu (sıra ort.= 248.40) ve pozitif ayrımcılık görmeme maddesinde ise eğitim fakültesi mezunu (sıra ort.= 263.99) kadın öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

### **Lisansüstü Eğitim Durumu**

Örnekleme (N=532) yer alan kadın öğretmenlerden 66'sı yüksek lisans, 2'si ise doktora mezundur. Doktora yapan öğretmen sayısının çok düşük olması nedeniyle yüksek lisans yapan öğretmenler ile birlikte değerlendirilerek bu kategoride yer alan değişkenler “lisansüstü eğitimi yok” ve “lisansüstü eğitimi var” olarak iki değişkenli olarak incelenmiştir.

Kadın öğretmenlerin “lisansüstü eğitim durumlarına” göre üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 55'te verilmektedir.

Tablo 55

*Kadın Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarına Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Lisansüstü Eğitimi	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p																																												
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	Yok	464	2.66	.90	-2.68	530	.009																																												
	Var	68	2.96	.87				Temsil ve Özendirme	Yok	464	3.93	.79	.14	530	.891	Var	68	3.92	.80	Resmi engeller bulunması	Yok	464	2.11	1.20	-1.33	530	.183	Var	68	2.32	1.36	Fırsat eşitliği sağlanmaması	Yok	464	3.28	1.29	-1.65	530	.099	Var	68	3.56	1.17	Pozitif ayrımcılık görmeme	Yok	464	4.08	1.07	1.06	530	.291
Temsil ve Özendirme	Yok	464	3.93	.79	.14	530	.891																																												
	Var	68	3.92	.80				Resmi engeller bulunması	Yok	464	2.11	1.20	-1.33	530	.183	Var	68	2.32	1.36	Fırsat eşitliği sağlanmaması	Yok	464	3.28	1.29	-1.65	530	.099	Var	68	3.56	1.17	Pozitif ayrımcılık görmeme	Yok	464	4.08	1.07	1.06	530	.291	Var	68	3.93	1.06								
Resmi engeller bulunması	Yok	464	2.11	1.20	-1.33	530	.183																																												
	Var	68	2.32	1.36				Fırsat eşitliği sağlanmaması	Yok	464	3.28	1.29	-1.65	530	.099	Var	68	3.56	1.17	Pozitif ayrımcılık görmeme	Yok	464	4.08	1.07	1.06	530	.291	Var	68	3.93	1.06																				
Fırsat eşitliği sağlanmaması	Yok	464	3.28	1.29	-1.65	530	.099																																												
	Var	68	3.56	1.17				Pozitif ayrımcılık görmeme	Yok	464	4.08	1.07	1.06	530	.291	Var	68	3.93	1.06																																
Pozitif ayrımcılık görmeme	Yok	464	4.08	1.07	1.06	530	.291																																												
	Var	68	3.93	1.06																																															

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutta algılanan kurumsal kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeylerine ait bulguları içeren Tablo 55 incelendiğinde, üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutunda (yok  $\bar{X}$  =2.66, var  $\bar{X}$  =2.96,  $t_{(530)}$  = -2.68,  $p < .01$ ) lisansüstü eğitimi olan kadın öğretmenlerin, lisansüstü eğitimi olmayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde kurumsal kariyer engeli algıladığı görülmektedir.

Temsil ve özendirme (yok  $\bar{X}$  =3.93, var  $\bar{X}$  =3.92,  $t_{(530)}$  =.14,  $p > .05$ ) boyutunda lisansüstü eğitimi olmayan; resmi engeller bulunması (yok  $\bar{X}$  =2.11, var  $\bar{X}$  =2.32,  $t_{(530)}$  =-1.33,  $p > .05$ ) ve fırsat eşitliği sağlanmaması (yok  $\bar{X}$  =3.28, var  $\bar{X}$  =3.56,  $t_{(530)}$  =-1.65,  $p > .05$ ) ile ilgili maddelerde lisansüstü eğitimi bulunan ve pozitif ayrımcılık görmeme (yok  $\bar{X}$  =4.08, var  $\bar{X}$  =3.93,  $t_{(530)}$  =1.06,  $p > .05$ ) ile ilgili madde de ise lisansüstü eğitimi bulunmayan kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde kurumsal kariyer engeli algıladığı görülmekle birlikte, bu farklılıkların hiç birisi istatistikî olarak anlamlı bulunmamıştır.

### Yöneticilik Deneyimi

Kadın öğretmenlerin “yöneticilik deneyimi” değişkenine göre üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer

engelleri düzeylerine ait sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

*Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimine Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Yöneticilik Deneyimi	n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	Yok	468	261.78	8.94	.011
	Müdür	29	252.62		
	Müdür Yrd./BaşYrd.	35	341.09		
	Toplam	532			
Temsil ve Özendirme	Yok	468	265.59	1.45	.484
	Müdür	29	249.07		
	Müdür Yrd./BaşYrd.	35	293.13		
	Toplam	532			
Resmi engeller bulunması	Yok	468	264.41	1.17	.557
	Müdür	29	294.41		
	Müdür Yrd./BaşYrd.	35	271.30		
	Toplam	532			
Fırsat eşitliği sağlanmaması	Yok	468	263.03	2.08	.353
	Müdür	29	289.19		
	Müdür Yrd./BaşYrd.	35	294.14		
	Toplam	532			
Pozitif ayrımcılık görmeme	Yok	468	269.25	2.23	.328
	Müdür	29	228.03		
	Müdür Yrd./BaşYrd.	35	261.56		
	Toplam	532			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan ortalama puanlar arttıkça, ilgili boyutta algılanan kurumsal kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Tablo 56 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin algıladıkları kurumsal engeller düzeyleri incelendiğinde, temsil ve özendirme boyutunda en yüksek düzeyde müdür yardımcılığı/başyardımcılığı (sıra ort.=293.13), en düşük düzeyde ise müdürlük (sıra ort.=249.07) deneyimi olan kadın öğretmenlerin [ $X^2_{(2)}=1.45$ ,  $p>.05$ ] ve resmi engeller bulunması ile ilgili madde de en yüksek düzeyde müdürlük deneyimi olan (sıra ort.=294.41) en düşük düzeyde ise yöneticilik deneyimi bulunmayan (sıra ort.=264.41) kadın öğretmenlerin [ $X^2_{(2)}=1.17$ ,  $p>.05$ ], fırsat eşitliği sağlanmaması ile ilgili madde de en yüksek düzeyde müdür yardımcılığı/başyardımcılığı deneyimi olan (sıra ort.=294.14) en düşük düzeyde yöneticilik deneyimi bulunmayan (sıra ort.= 263.03) kadın öğretmenlerin [ $X^2_{(2)}=2.08$ ,  $p>.01$ ] ve pozitif ayrımcılık yapılmaması ile ilgili madde de ise en yüksek düzeyde yöneticilik deneyimi bulunmayan (sıra ort.=269.25) en düşük düzeyde ise müdürlük deneyimi olan (sıra ort.=228.03) kadın öğretmenlerin [ $X^2_{(2)}=2.23$ ,  $p>.05$ ] sahip olduğu, ancak ilgili boyut ve maddelerde kadın öğretmenlerin yöneticilik



deneyimi değişkenine göre algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya koyulmuştur.

Üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul [ $X^2_{(2)}=8.94$ ,  $p<.05$ ] boyutunda ise kadın öğretmenlerin yöneticilik deneyimi durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin yöneticilik deneyimi durumuna göre bu boyutta algılanan kurumsal kariyer engeli düzeyinin hangi ikili gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 57’de verilmektedir.

Tablo 57

*Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimi Durumuna Göre Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul Boyutunda Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engellerinin Hangi İkili Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Mann Whitney U Testi Uygulanan Gruplar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul (1-2)	Yok	468	249.50	116765.50	6552.50	.755
	Müdür	29	240.95	6987.50		
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul (1-3)	Yok	468	246.78	115494.50	5748.50	.003
	Müdür Y./B.Yrd.	35	321.76	11261.50		
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul (2-3)	Müdür	29	26.67	773.50	338.50	.022
	Müdür Y./B.Yrd.	35	37.33	1306.50		

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan sıra ortalamaları arttıkça, ilgili boyuttaki algılanan kurumsal kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin yöneticilik deneyimi durumuna göre algıladıkları üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutundaki kurumsal kariyer engeli düzeyinin hangi ikili gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını içeren Tablo 57 incelendiğinde, bu boyutta algılanan kurumsal kariyer engellerinin müdür yardımcılığı/başyardımcılığı yapmış olan kadın öğretmenlerde, yöneticilik deneyimi olmayan (yok sıra  $\bar{X}$  =246.78, müdür yard./başyrd. sıra  $\bar{X}$  =321.76, U=5748.50,  $p<.01$ ) ve müdürlük deneyimi olan kadın öğretmenlerde ise (müdür sıra  $\bar{X}$  =26.67, müdür yrd./başyrd. sıra  $\bar{X}$  =37.33, U=338.50,  $p<.01$ ) her ikisine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur.

## Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumu

Kadın öğretmenlerin “yöneticilik sınavlarına girme durumuna” göre üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 58’de verilmektedir.

Tablo 58

*Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumuna Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Branş	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p																																												
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	Evet	56	2.85	.82	1.35	530	.178																																												
	Hayır	476	2.68	.91				Temsil ve Özendirme	Evet	56	3.92	.73	-.12	530	.908	Hayır	476	3.93	.80	Resmi engeller bulunması	Evet	56	2.54	1.44	2.28	530	.026	Hayır	476	2.09	1.19	Fırsat eşitliği sağlanmaması	Evet	56	3.40	1.20	.53	530	.596	Hayır	476	3.31	1.29	Pozitif ayrımcılık görmeme	Evet	56	4.11	.97	.37	530	.709
Temsil ve Özendirme	Evet	56	3.92	.73	-.12	530	.908																																												
	Hayır	476	3.93	.80				Resmi engeller bulunması	Evet	56	2.54	1.44	2.28	530	.026	Hayır	476	2.09	1.19	Fırsat eşitliği sağlanmaması	Evet	56	3.40	1.20	.53	530	.596	Hayır	476	3.31	1.29	Pozitif ayrımcılık görmeme	Evet	56	4.11	.97	.37	530	.709	Hayır	476	4.05	1.08								
Resmi engeller bulunması	Evet	56	2.54	1.44	2.28	530	.026																																												
	Hayır	476	2.09	1.19				Fırsat eşitliği sağlanmaması	Evet	56	3.40	1.20	.53	530	.596	Hayır	476	3.31	1.29	Pozitif ayrımcılık görmeme	Evet	56	4.11	.97	.37	530	.709	Hayır	476	4.05	1.08																				
Fırsat eşitliği sağlanmaması	Evet	56	3.40	1.20	.53	530	.596																																												
	Hayır	476	3.31	1.29				Pozitif ayrımcılık görmeme	Evet	56	4.11	.97	.37	530	.709	Hayır	476	4.05	1.08																																
Pozitif ayrımcılık görmeme	Evet	56	4.11	.97	.37	530	.709																																												
	Hayır	476	4.05	1.08																																															

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*İlgili boyuttan alınan ortalama puan arttıkça, algılanan kurumsal kariyer engeli düzeyi artmaktadır.

Kadın öğretmenlerin yöneticilik sınavlarına girme durumlarına göre algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeylerine ait bulguları içeren Tablo 58 incelendiğinde, resmi engellerin bulunmasına (evet  $\bar{X}$  =2.54, hayır  $\bar{X}$  =2.09,  $t_{(530)}$ =2.28,  $p<.05$ ) ilişkin algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeyinin sınava girmiş olan kadın öğretmenlerde, sınava girmemiş olan kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul (evet  $\bar{X}$  =2.85, hayır  $\bar{X}$  =2.68,  $t_{(530)}$ =1.35,  $p>.05$ ) boyutunda sınava girmiş; temsil ve özendirme (evet  $\bar{X}$  =3.92, hayır  $\bar{X}$  =3.93,  $t_{(530)}$ =-.12,  $p>.05$ ) boyutunda sınava girmemiş; fırsat eşitliği sağlanmaması (evet  $\bar{X}$  =3.40, hayır  $\bar{X}$  =3.31,  $t_{(530)}$ =.53,  $p>.05$  ve pozitif ayrımcılık görmeme (evet  $\bar{X}$  =4.11, hayır  $\bar{X}$  =4.05,  $t_{(530)}$ =.37,  $p>.05$ ) ile ilgili maddelerde ise yine sınava girmiş kadın öğretmenlerin daha

yüksek düzeyde kurumsal kariyer engeli algıladığı, ancak bu farklılıkların hiç birisinin istatistikî olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

### Okul Yöneticisinin Cinsiyeti

Kadın öğretmenlerin “birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin (müdürünün) cinsiyeti” değişkenine göre üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 59’da verilmektedir.

Tablo 59

*Kadın Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Okul Yöneticisinin Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p																																												
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	Kadın	260	2.60	.91	-2.52	530	.012																																												
	Erkek	272	2.79	.89				Temsil ve Özendirme	Kadın	260	3.91	.80	-.49	530	.622	Erkek	272	3.95	.78	Resmi engeller bulunması	Kadın	260	2.08	1.25	-1.05	530	.293	Erkek	272	2.19	1.20	Fırsat eşitliği sağlanmaması	Kadın	260	3.30	1.35	-.27	530	.785	Erkek	272	3.33	1.21	Pozitif ayrımcılık görmeme	Kadın	260	4.18	1.00	2.60	530	.010
Temsil ve Özendirme	Kadın	260	3.91	.80	-.49	530	.622																																												
	Erkek	272	3.95	.78				Resmi engeller bulunması	Kadın	260	2.08	1.25	-1.05	530	.293	Erkek	272	2.19	1.20	Fırsat eşitliği sağlanmaması	Kadın	260	3.30	1.35	-.27	530	.785	Erkek	272	3.33	1.21	Pozitif ayrımcılık görmeme	Kadın	260	4.18	1.00	2.60	530	.010	Erkek	272	3.94	1.11								
Resmi engeller bulunması	Kadın	260	2.08	1.25	-1.05	530	.293																																												
	Erkek	272	2.19	1.20				Fırsat eşitliği sağlanmaması	Kadın	260	3.30	1.35	-.27	530	.785	Erkek	272	3.33	1.21	Pozitif ayrımcılık görmeme	Kadın	260	4.18	1.00	2.60	530	.010	Erkek	272	3.94	1.11																				
Fırsat eşitliği sağlanmaması	Kadın	260	3.30	1.35	-.27	530	.785																																												
	Erkek	272	3.33	1.21				Pozitif ayrımcılık görmeme	Kadın	260	4.18	1.00	2.60	530	.010	Erkek	272	3.94	1.11																																
Pozitif ayrımcılık görmeme	Kadın	260	4.18	1.00	2.60	530	.010																																												
	Erkek	272	3.94	1.11																																															

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\* İlgili boyuttan alınan ortalama puanlar arttıkça, ilgili boyutta algılanan kurumsal kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetine göre algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeylerine ait bulguları içeren Tablo 59 incelendiğinde, üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul (kadın  $\bar{X}$  =2.60, erkek  $\bar{X}$  =2.79,  $t_{(530)}=-2.52$ ,  $p<.05$ ) boyutunda erkek; pozitif ayrımcılık görmemede ise (kadın  $\bar{X}$  =4.18, erkek  $\bar{X}$  =3.94,  $t_{(530)}=2.60$ ,  $p<.05$ ) kadın okul yöneticisi ile çalışmakta olan kadın öğretmenlerin anlamlı olarak daha yüksek düzeyde kurumsal kariyer engeli algıladıkları görülmektedir.

Temsil ve özendirme boyutunda (kadın  $\bar{X}$  =3.91, erkek  $\bar{X}$  =3.95,  $t_{(530)}=-.49$ ,  $p>.05$ ), resmi engellerin bulunması (kadın  $\bar{X}$  =2.08, erkek  $\bar{X}$  =2.19,  $t_{(530)}=-1.05$ ,  $p>.05$ ) ve fırsat eşitliği sağlanmaması (kadın  $\bar{X}$  =3.30, erkek  $\bar{X}$  =3.33,  $t_{(530)}=-.27$ ,  $p>.05$ ) ile ilgili maddelerde ise erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde kurumsal kariyer engeli algısına sahip olduğu görülmekle birlikte, bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

### Müdür Yardımcısı/Başyardımcısının Cinsiyeti

Kadın öğretmenlerin “birlikte görev yaptığı müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyetine” göre üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeylerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 60’ta verilmiştir.

Tablo 60

*Kadın Öğretmenlerin Birlikte Görev Yaptığı Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları \*/\*\**

Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S		Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	Kadın	81	2.77	1.04	Grup. ar.	2.28	2	1.14	1.41	.246
	Erkek	356	2.72	.87	Grup. içi	429.17	529	.81		
	Her ikisi de	95	2.56	.89	Toplam	431.46	531			
	Toplam	532	2.70	.90						
Temsil ve Özendirme	Kadın	81	4.01	.81	Grup. ar.	.55	2	.28	.44	.645
	Erkek	356	3.92	.82	Grup. içi	332.40	529	.63		
	Her ikisi de	95	3.90	.66	Toplam	332.95	531			
	Toplam	532	3.93	.79						
Resmi Engeller Bulunması***	Kadın	81	1.96	1.24	Grup. ar.	3.47	2	1.74	1.16	.315
	Erkek	356	2.15	1.19	Grup. içi	793.71	529	1.50		
	Her ikisi de	95	2.24	1.34	Toplam	797.18	531			
	Toplam	532	2.13	1.23						
Fırsat Eşitliği Sağlanmaması***	Kadın	81	3.46	1.29	Grup. ar.	3.21	2	1.60	.98	.376
	Erkek	356	3.32	1.25	Grup. içi	865.79	529	1.64		
	Her ikisi de	95	3.19	1.39	Toplam	869.00	531			
	Toplam	532	3.32	1.28						
Pozitif Ayrımcılık Görmeme***	Kadın	81	3.99	1.07	Grup. ar.	1.90	2	.95	.84	.434
	Erkek	356	4.04	1.07	Grup. içi	599.39	529	1.13		
	Her ikisi de	95	4.18	1.03	Toplam	601.29	531			
	Toplam	532	4.06	1.06						

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyuta ilişkin kurumsal kariyer engeli düzeyinin arttığını göstermektedir.

\*\*\*Ters kodlanmış madde ortalama puanı alınarak, ilgili maddeye ilişkin algılanan kariyer engeli düzeyi verilmiştir.

Tablo 60 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutunda (kadın  $\bar{X}=2.77$ , her ikisi de  $\bar{X}=2.56$ ) temsil ve özendirme boyutunda (kadın  $\bar{X}=4.01$ , her ikisi de  $\bar{X}=3.90$ ) ve fırsat eşitliği sağlanmamasına ilişkin (kadın  $\bar{X}=3.46$ , her ikisi de  $\bar{X}=3.19$ ) en yüksek düzeydeki kurumsal kariyer engelleri algısının kadın müdür yardımcısı/başyardımcısı, en düşük düzeyde ise her iki cinsiyetteki müdür yardımcısı/başyardımcılarıyla çalışmakta olan kadın öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Buna karşın, resmi engellerin bulunması algısına en yüksek her iki cinsiyette ( $\bar{X}=2.24$ ), en düşük kadın müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=1.96$ ); aynı şekilde pozitif ayrımcılık görmemeye ilişkin de en yüksek düzeyde her iki cinsiyette ( $\bar{X}=4.18$ ) ve en düşük düzeyde ise kadın müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.99$ ) sahip olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ve temsil ve özendirme boyutlarında ve fırsat eşitliği sağlanmaması, resmi engeller olması ve pozitif ayrımcılık görmeme ile ilgili algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeylerinin birlikte çalışmakta oldukları müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin algıladıkları üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ( $F_{(2-529)}=1.41$ ,  $p>.05$ ) ve temsil ve özendirme ( $F_{(2-529)}=.44$ ,  $p<.05$ ) boyutlarındaki kurumsal engeller düzeyinin ve resmi engeller olması ( $F_{(2-529)}=1.16$ ,  $p<.05$ ); fırsat eşitliği sağlanmaması ( $F_{(2-529)}=.98$ ,  $p<.05$ ) ve pozitif ayrımcılık görmemeye ( $F_{(2-529)}=.84$ ,  $p<.05$ ) ilişkin kurumsal engeller düzeylerinin hiçbirinin, kadın öğretmenlerin birlikte çalışmakta oldukları müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Kadın öğretmenlerin algıladıkları kurumsal kariyer engellerinin hangi demografik özellikleri taşıyan kadın öğretmenlerde anlamlı olarak diğer kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu aşağıda yer alan Tablo 61'de özetlenmiştir.

Tablo 61

*Algılanan Kurumsal Kariyer Engeli Düzeylerinin Kadın Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Değişimi*

Algılanan Kurumsal Kariyer Engelleri	Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engeli Düzeyleri Demografik Değişkenlerine Göre Anlamli Farklılık Gösteren Gruplar
Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lisansüstü eğitimi olanlarda, lisansüstü eğitimi olmayanlardan daha yüksek.</li> <li>✓ Müdür yardımcılığı/başyardımcılığı deneyimi olan kadın öğretmenlerde, müdürlük deneyimi olanlardan ve yöneticilik deneyimi olmayanlardan daha yüksek.</li> <li>✓ Erkek okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerde, kadın müdür ile çalışanlardan daha yüksek.</li> </ul>
Temsil ve Özendirme	Demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
Resmi Engeller Bulunması	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Yaşlı ve mesleki kıdemi yüksek olan kadın öğretmenlerde, genç ve mesleki kıdemi düşük olanlardan daha yüksek.</li> <li>✓ Daha önce yöneticilik sınavlarına giren kadın öğretmenlerde, girmeyenlerden daha yüksek.</li> </ul>
Fırsat Eşitliği Sağlanmaması	✓ Yaşlı ve mesleki kıdemi yüksek olan kadın öğretmenlerde, genç ve mesleki kıdemi düşük olanlardan daha yüksek.
Pozitif Ayrımcılık Yapılmaması	✓ Kadın okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerde, erkek müdür ile çalışanlardan daha yüksek.

Kadınların okul yöneticisi olarak yeterince temsil edilmedikleri ve özendirilmedikleri yönünde algılanan kurumsal kariyer engeli düzeyinin kadın öğretmenlerin sahip olduğu demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermediği; bununla birlikte tüm kurumsal kariyer engeli türlerinde medeni durum, öğretmenlik branşı, mezun olunan okul türü ve müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyeti değişkenlerinin anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

#### **4.4. Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İstek ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Aile Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın 4. alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet rollerine algısına dayalı kariyer engelleri ve algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeyleri nedir ve aralarında anlamlı ilişkiler var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla yapılan ve kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet rollerine algısına dayalı kariyer engelleri ve algıladıkları kurumsal

kariyer engelleri düzeyleri arasındaki ait ortalama puan ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S) ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 62’de verilmiştir. r değeri için 00-.29 arası düşük, .30-.69 orta, .70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi gösterir şeklinde yorumlama yapılmıştır.

Tablo 62

*Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyonlar (N=532)\*\*\*/\*\*\**

Ölçekler	Boyutlar	Bireysel Kariyer Engelleri			Toplumsal Kariyer Engelleri			Kurumsal Kariyer Engelleri					
		$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bireysel Kariyer Engelleri	1.Özel Hayatı Deng.	3.61	1.07	1	.44**	.24**	.13**	.04	-.11**	.05	-.051	-.06	.067
	2.Mesl. Yet. ve B.İ.	2.99	1.02		1	.16**	.06	.01	-.23**	.00	-.01	-.02	.040
	3.Statü ve Kazanım	4.43	.82			1	-.12**	-.09*	-.03	.012	-.05	.03	.013
	Toplam	3.67	.71										
T. C. R. B. K.E.	4.Aile İ. Cins. Rol.	2.03	.76				1	.65**	.11*	-.22**	-.12**	-.24**	-.13**
	5.Eşe Göre K. ve K.B.	2.33	.95					1	.35**	-.10*	-.17**	-.17**	-.14**
	Toplam	2.18	.77										
Kurumsal Kariyer Engelleri	6.Üstlerle İ. ve Sos. K.	2.70	.90						1	-.03	-.19**	.12**	-.26**
	7.Temsil ve Özendirme	3.93	.79							1	.10*	.28**	.27**
	8.Resmi Engeller	2.13	1.23								1	.23**	.06
	9.Fırsat Eşitliği	3.32	1.28									1	.07
	10.Pozitif Ayrımcılık	4.06	1.06										1
Toplam	3.23	.55											

\*\* p<.01 \* p<.05,

\*\*\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutlarda bireysel, toplumsal ve kurumsal kariyer engeli düzeyinin arttığını, göstermektedir.

Tablo 62 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen statü ve kazanım ( $\bar{X}$  =4.43) boyutunun, bu kapsamda kadın öğretmenlerin yaşadıkları en yüksek düzeydeki kariyer engellerine neden olduğu, bu boyutu özel hayatı dengeleme boyutunun takip ettiği ( $\bar{X}$  =3.61); mesleki yeterlik ve başarı inancının ( $\bar{X}$  =2.99) ise kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin istekliliklerini ve uyumunu belirleyen en düşük düzeydeki bireysel kariyer engeli olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmama ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, özel hayatı dengeleme ve mesleki yeterlik ve başarı inancı boyutu arasında (  $r$  =.44,  $p$  <.01) orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin; özel hayatı dengeleme ve statü ve kazanım arasında ise (  $r$  =.24,  $p$  <.01) düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki

bulunduğu görülmektedir. Mesleki yeterlik ve başarı inancı ile statü ve kazanım arasında ise yine düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) ortaya koyulmuştur. Buna göre kadın öğretmenlerin her üç boyutta da karşılaştıkları bireysel kariyer engeli düzeylerinin artışının, diğer boyutta yer alan bireysel kariyer engelleri ile aynı yönde değişim gösterdiği söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelleri incelendiğinde, aile içi cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeyinin ( $\bar{X}=2.03$ ) eşe göre konum ve kariyer beklentisi ( $\bar{X}=2.33$ ) boyutundakinden daha düşük düzeyde olduğu ve aralarında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ( $r=.65$ ,  $p<.01$ ) görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmalarına ilişkin toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engellerinin aile içinde kadın ve erkeklere yüklenen ev işleri, çocuk bakımı, kadının çalışmasına ilişkin cinsiyet rollerinden daha çok eşlerinin kariyerinin kadınıninkinden daha yüksek olması gerektiği algısına dayalı olduğu ve her iki boyuttaki toplumsal cinsiyet rollerine bağlı kariyer engellerinin ise aynı yönde artış veya azalma gösterdiği söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin kurumsal kariyer engelleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, en yüksek düzeydeki kurumsal kariyer engeli algısının pozitif ayrımcılık görmeme ( $\bar{X}=4.06$ ) maddesinde olduğu, bunu temsil ve özendirme boyutunun izlediği ( $\bar{X}=3.93$ ), üçüncü sırada ise fırsat eşitliği sağlanmamasının yer aldığı ( $\bar{X}=3.32$ ) görülmektedir. Üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutunda ( $\bar{X}=2.70$ ) algılanan kurumsal kariyer engellerinin diğer boyutlardaki kurumsal engellere göre daha düşük olduğu; en düşük düzeyde kurumsal kariyer engelinin ise kadınların okul yöneticisi olmasının önünde resmi engellerin bulunması ( $\bar{X}=2.13$ ) algısına dayalı olduğu söylenebilir. Üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutu ile, resmi engeller bulunması ( $r=-.19$ ,  $p<.01$ ) ve pozitif ayrımcılık yapılmaması ( $r=-.26$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunurken, üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutu ile, temsil ve özendirme boyutu arasında ( $r=.12$ ,  $p<.01$ ) ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin resmi engeller bulunması ve pozitif ayrımcılık yapılmamasına ilişkin algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeyi artarken, üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul düzeyinde algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeylerinin düştüğü söylenebilir.



Temsil ve özendirme boyutu ile resmi engeller bulunması ( $r=.10$ ,  $p<.05$ ), fırsat eşitliği sağlanması ( $r=.28$ ,  $p<.01$ ) ve pozitif ayrımcılık görmeme ( $r=.27$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Resmi engeller bulunması ile fırsat eşitliği sağlanmaması boyutları arasında ise yine pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır ( $r=.23$ ,  $p<.05$ ). Bundan hareketle, kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin yeterince temsil edilmediği ve özendirilmediğini düşünen öğretmenlerin bu algıları resmi engeller bulunması, fırsat eşitliği sağlanmaması ve pozitif ayrımcılık görmedikleri algıları ile aynı yönde değişim göstermektedir denilebilir.

Bireysel kariyer engelleri ile toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, özel hayatı dengeme ve aile içi cinsiyet rolleri algısı boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=.13$ ,  $p<.01$ ) görülmektedir. Buna göre kadın aile içi cinsiyet rollerine bağlı kariyer engeli düzeyi artan öğretmenlerin, iş ve özel hayatını dengeleyemeyeceği için okul yöneticisi olmayı isteme düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bireysel kariyer engelleri düzeyi ile kurumsal kariyer engelleri düzeyleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutu ile, özel hayatı dengeleme ( $r=-.11$ ,  $p<.01$ ) ve mesleki yeterlik ve başarı inancı ( $r=-.23$ ,  $p<.01$ ) boyutları arasında ters yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Buna göre iş-özel hayat dengesine ve mesleki yeterlik ve başarı inancına ilişkin kariyer engelleri düzeyi düştükçe kadın yöneticilerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabulüne ilişkin kariyer engeli taşıdığını algılama düzeyi artmaktadır. Bir başka deyişle, kadın öğretmenler özel hayatlarını dengeleyebileceklerine ve mesleki olarak yeterli ve başarılı olabileceklerine ilişkin bireysel kariyer engellerini yendikçe, kadın yöneticilerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabullerine ilişkin algıladıkları kariyer engelleri artmaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri algısı ile, algılanan kurumsal kariyer engelleri düzeyi arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, aile içi cinsiyet rolleri algısı ile temsil ve özendirme ( $r=-.22$ ,  $p<.01$ ), resmi engeller bulunması ( $r=-.12$ ,  $p<.01$ ), fırsat eşitliği sağlanmaması ( $r=-.24$ ,  $p<.01$ ) ve pozitif ayrımcılık yapılmaması ( $r=-.13$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunurken; üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutu ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ( $r=.11$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Eşe göre konum ve kariyer beklentisi algısına dayalı kariyer

engelleri düzeyi ile temsil ve özendirme ( $r=-.10$ ,  $p<.01$ ), resmi engeller bulunması ( $r=-.17$ ,  $p<.01$ ), fırsat eşitliği sağlanmaması ( $r=-.17$ ,  $p<.01$ ) ve pozitif ayrımcılık yapılmaması ( $r=-.14$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunurken; üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=-.35$ ,  $p<.01$ ). Buna göre aile içi cinsiyet rollerine ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi algısına bağlı daha düşük düzeyde kariyer engeli taşıyan öğretmenlerin, kurumsal kaynaklı temsil edilmeme ve özendirilmeme, resmi engellerin bulunması, fırsat eşitliği sağlanmaması ve pozitif ayrımcılık yapılmaması engellerini daha çok algıladığı, bununla birlikte aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi algısına bağlı toplumsal cinsiyet rolleri algısı yüksek öğretmenlerin, üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul konusunda algıladıkları kariyer engeli düzeyinin de artış gösterdiği söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen bireysel kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelleri ve algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeyleri sıralamasına ait Tablo 63 ve Tablo 64 aşağıda verilmektedir.

Tablo 63

*Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Bağlı Kariyer Engelleri ve Algılanan Kurumsal Kariyer Engelleri Boyutlarındaki Kariyer Engellerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Katılım Düzeyleri*

Sıra No.	Boyutlar	$\bar{X}$	S	Kariyer Engeli Türü	Katılım Düzeyi
1	Statü ve Kazanım	4.43	.82	Bireysel	Tamamen katılıyorum
2	Pozitif Ayrımcılık	4.06	1.06	Kurumsal	Katılıyorum
6	Temsil ve Özendirme	3.93	.79	Kurumsal	Katılıyorum
7	Özel Hayatı Dengeleme	3.61	1.07	Bireysel	Katılıyorum
8	Fırsat Eşitliği	3.32	1.28	Kurumsal	Orta düzeyde katılıyorum
9	Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	2.99	1.02	Bireysel	Orta düzeyde katılıyorum
10	Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	2.70	.90	Kurumsal	Orta düzeyde katılıyorum
11	Eşe Göre Konum ve Kariyer Bek.	2.33	.95	Toplumsal	Katılmıyorum
12	Resmi Engeller	2.13	1.23	Kurumsal	Katılmıyorum
13	Aile İçi Cinsiyet Rollerine	2.03	.76	Toplumsal	Katılmıyorum

Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmalarına ilişkin karşılaştıkları kariyer engeli türleri ve boyutlarına ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), ve standart sapma değerleri (S) ve likert tipi ölçektlerdeki puan aralıklarına göre katılım düzeylerini gösteren Tablo 63

incelendiğinde, ilk sırada okul yöneticiliğinin statü ve kazanım sağlamaması nedeniyle okul yöneticisi olmayı istememelerinin ifade edildiği statü ve kazanım boyutunun yer aldığı görülmektedir ( $\bar{X}=4.43$ , tamamen katılıyorum). Bu boyutu “katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri sırasıyla kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin pozitif ayrımcılığın yapılmadığı görüşü ( $\bar{X}=4.06$ ), kadınların okul yönetiminde yeterince temsil edilmemesi ve özendirilmemesine bağlı kariyer engelleri ( $\bar{X}=3.93$ ) ve iş ve özel hayatlarını dengelemeyecekleri için okul yöneticisi olmak istememelerine ( $\bar{X}=3.61$ ) bağlı kariyer engellerinin izlediği görülmektedir. Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmalarına ilişkin orta düzeyde yaşadıkları kariyer engelleri ise sırasıyla kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin fırsat eşitliği sağlanmaması ( $\bar{X}=3.32$ ), mesleki olarak yeterli ve başarılı olamayacağını düşünmeleri ( $\bar{X}=2.99$ ) ve kadın yöneticilerin üstleriyle ilişkilerine bağlı sorunlar ve sosyal kabul görmedikleri algısı olduğu ( $\bar{X}=2.70$ ) görülmektedir. En düşük düzeyde görülen kariyer engellerinin ise eşe göre konum ve kariyer beklentisi ( $\bar{X}=2.33$ ), kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin resmi engelleri bulunması ( $\bar{X}=2.13$ ) ve son sırada ise aile içi cinsiyet rolleri ( $\bar{X}=2.03$ ) algısına dayalı kariyer engelleri olduğu ve boyutlarda “katılmıyorum” yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 64

*Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Rollerine Algısına Bağlı Kariyer Engelleri ve Algılanan Kurumsal Kariyer Engelleri Türlerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Katılım Düzeyleri*

Sıra No.	Kariyer Engeli Türü	$\bar{X}$	S	Katılım Düzeyi
1.	Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumu Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri Düzeyi	3.67	.71	Katılıyorum
2.	Kurumsal kariyer engeli düzeyi	3.23	.55	Orta düzeyde katılıyorum
3	Toplumsal cinsiyet rollerine algısına bağlı kariyer engelleri düzeyi	2.18	.77	Katılmıyorum

Kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin karşılaştıkları kariyer engelleri türlerini gösteren Tablo 64 incelendiğinde, ilk sırada okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumu belirleyen bireysel kariyer engellerinin ( $\bar{X}=3.67$ ) yer aldığı ve öğretmenlerin “katılıyorum” yönünde görüş bildirdikleri; bunu algıladıkları kurumsal kariyer engellerinin ( $\bar{X}=3.23$ ) izlediği ve orta düzeyde katılıyorum” şeklinde görüş

bildirdikleri görülmektedir. Kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engellerinin ise “katılmıyorum” olarak belirtildiği ( $\bar{X}=2.18$ ) görülmektedir.

#### 4.5. Öğretmenlerin Kendi Cinsiyetlerine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Cinsiyet Özelliklerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın 5.1. alt problemi, “İlköğretim okullarında görevli öğretmen görüşlerine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özellikleri nelerdir ve bu özelliklerin önem derecesi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, örnekleme yer alan kadın ve erkek öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfetmiş oldukları cinsiyet özelliklerine ait önem derecesi Bem Cinsiyet Özellikleri Envanteri’nde yer alan “kadınsı cinsiyet özellikleri” ve “erkeksi cinsiyet özellikleri” kapsamında değerlendirmiş, özelliklere ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) hesaplanarak önem sırası belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu özelliklere vermiş oldukları önem derecesinin kendi cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise yapılan t-testleri sonucunda ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerin kendi cinsiyetlerine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özelliklerinin önem düzeyine ait ortalama puanlar, standart sapma değerleri, bağımsız örneklemler için t-testi sonuçları ve madde önem sıraları Tablo 65’te verilmektedir.

Tablo 65

*Öğretmenlerin Kendi Cinsiyetlerine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Kadınsı Cinsiyet Özelliklerinin Önem Düzeyine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S), Bağımsız T-Testi Sonuçları ve Madde Önem Sıraları\**

İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Kadınsı Cinsiyet Özelliklerine Ait Maddeler	Öğretmenin Cinsiyeti	Önem Sırası	n	$\bar{X}$	S	(df=761)	
						t	p
1. ağırbaşlı/ciddi	Erkek	15	231	3.87	1.14	.54	.590
	Kadın	15	532	3.82	1.07		
2. anlayışlı	Erkek	2	231	4.51	.74	-2.53	.012
	Kadın	1	532	4.65	.66		
3. başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı	Erkek	6	231	4.40	.80	-3.25	.001
	Kadın	3	532	4.61	.79		
4. boyun eğici	Erkek	18	231	2.15	1.26	3.16	.002
	Kadın	20	532	1.84	1.20		

Tablo 65

*Devam*

İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Kadınsı Cinsiyet Özelliklerine Ait Maddeler	Öğretmenin Cinsiyeti	Önem Sırası	n	$\bar{X}$	S	(df=761)	
						t	p
5. cana yakın	Erkek	9	231	4.24	.86	3.80	.000
	Kadın	14	532	3.96	1.09		
6. çocukları seven	Erkek	4	231	4.45	.80	-1.43	.153
	Kadın	4	532	4.54	.80		
7. duygusal	Erkek	16	231	3.27	1.14	1.50	.133
	Kadın	17	532	3.13	1.22		
8. fedakâr	Erkek	12	231	4.18	.94	1.83	.068
	Kadın	13	532	4.04	.99		
9. gönül almayı bilen	Erkek	5	231	4.43	.75	1.19	.233
	Kadın	6	532	4.36	.84		
10. hassas	Erkek	14	231	3.93	1.15	1.82	.070
	Kadın	16	532	3.77	1.17		
11. incinmiş duyguları tamir etmeye istekli	Erkek	13	231	4.13	.98	-.93	.354
	Kadın	11	532	4.20	.95		
12. kaba dil kullanmayan	Erkek	3	231	4.46	.85	-2.79	.006
	Kadın	2	532	4.64	.79		
13. kadınsı/feminen	Erkek	17	231	2.24	1.43	-.76	.450
	Kadın	18	532	2.33	1.39		
14. merhametli	Erkek	10	231	4.23	.97	.69	.492
	Kadın	12	532	4.18	.98		
15. namuslu	Erkek	1	231	4.54	.87	.65	.518
	Kadın	5	532	4.49	.96		
16. sadık	Erkek	7	231	4.32	.94	1.12	.262
	Kadın	10	532	4.22	1.10		
17. sevecen	Erkek	9	231	4.24	.99	-.21	.835
	Kadın	7	532	4.26	.97		
18. sıkılgan	Erkek	19	231	2.09	1.41	1.99	.047
	Kadın	19	532	1.87	1.34		
19. tatlı dilli	Erkek	8	231	4.27	.95	.24	.814
	Kadın	8	532	4.25	1.00		
20. yumuşak/nazik	Erkek	11	231	4.22	.93	-.28	.781
	Kadın	9	532	4.24	.95		

\*Kayıp verilerin doldurulmasından öğretmenlerin cinsiyetine göre gruplama yapılarak ortalama puan atanmıştır.

Öğretmenlerin kendi cinsiyetlerine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özelliklerinin önem düzeyine ait ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve t-testlerini gösteren Tablo 65 incelendiğinde, en yüksek önem atfedilen kadınsı cinsiyet özelliklerinin kadın öğretmenlere göre anlayışlı ( $\bar{X}=4.65$ ), kaba dil kullanmayan ( $\bar{X}=4.64$ ), başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı ( $\bar{X}=4.54$ ), çocukları seven ( $\bar{X}=4.54$ ) ve namuslu ( $\bar{X}=4.49$ ) olarak; erkek öğretmenlere göre ise namuslu ( $\bar{X}$

=4.60), anlayışlı ( $\bar{X}=4.51$ ), kaba dil kullanmayan ( $\bar{X}=4.46$ ), çocukları seven ( $\bar{X}=4.45$ ) ve gönül almayı bilen ( $\bar{X}=4.43$ ) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İdeal okul yöneticisine atfedilen ve en düşük düzeyde önem taşıyan kadınsı cinsiyet özelliklerinin kadın öğretmenlere göre boyun eğici ( $\bar{X}=1.84$ ), sıkılgan ( $\bar{X}=1.87$ ), kadınsı/feminen ( $\bar{X}=2.33$ ), duygusal ( $\bar{X}=3.13$ ) ve ağırbaşlı/ciddi ( $\bar{X}=3.77$ ) olarak; erkek öğretmenlere göre ise sıkılgan ( $\bar{X}=2.09$ ), boyun eğici ( $\bar{X}=2.15$ ), kadınsı/feminen ( $\bar{X}=2.24$ ), duygusal ( $\bar{X}=3.27$ ) ve ağırbaşlı/ciddi ( $\bar{X}=3.87$ ) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İdeal okul yöneticisine atfedilen kadınsı cinsiyet özelliklerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin anlayışlı (kadın  $\bar{X}=4.65$ , erkek  $\bar{X}=4.51$ ,  $t=-2.53$ ,  $p<.05$ ), başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı (kadın  $\bar{X}=4.61$ , erkek  $\bar{X}=4.40$ ,  $t=-3.25$ ,  $p<.01$ ) ve kaba dil kullanmayan (kadın  $\bar{X}=4.64$ , erkek  $\bar{X}=4.64$ ,  $t=-2.79$ ,  $p<.01$ ) özelliklerine erkek öğretmenlerden daha yüksek derecede önem atfettikleri; erkek öğretmenlerin ise boyun eğici (kadın  $\bar{X}=1.84$ , erkek  $\bar{X}=2.15$ ,  $t=3.16$ ,  $p<.01$ ), cana yakın (kadın  $\bar{X}=3.96$ , erkek  $\bar{X}=4.24$ ,  $t=3.80$ ,  $p<.01$ ) ve sıkılgan (kadın  $\bar{X}=1.87$ , erkek  $\bar{X}=2.09$ ,  $t=1.99$ ,  $p<.05$ ) özelliklerine kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde önem atfettikleri görülmektedir. Buna göre erkek ve kadın öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri ve kendi cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösteren kadınsı özelliklerin sayısının birbirine eşit olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kendi cinsiyetlerine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özelliklerinin önem düzeyine ait ortalama puanlar, standart sapma değerleri, bağımsız örneklem için t-testi sonuçları ve madde önem sıraları Tablo 66'da verilmektedir.

Tablo 66

*Öğretmenlerin Kendi Cinsiyetlerine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Erkeksi Cinsiyet Özelliklerinin Önem Düzeyine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S), Bağımsız T-Testi Sonuçları ve Madde Önem Sıraları\**

İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Erkeksi Cinsiyet Özelliklerine Ait Maddeler	Öğretmenin Cinsiyeti	Önem Sırası	n	$\bar{X}$	S	(df=761)	
						t	p
21. ailesine karşı sorumlu	Erkek	8	231	4.20	.98	1.58	.114
	Kadın	9	532	4.07	1.09		
22. baskın/tesirli	Erkek	14	231	3.43	1.27	.45	.655
	Kadın	13	532	3.39	1.36		
23. cömert	Erkek	12	231	3.91	1.02	1.66	.097
	Kadın	11	532	3.76	1.17		
24. duygularını açığa vurmayan	Erkek	16	231	3.31	1.24	1.99	.048
	Kadın	15	532	3.11	1.26		
25. erkeksi	Erkek	19	231	2.70	1.42	5.37	.000
	Kadın	17	532	2.13	1.31		
26. etkileyici/güçlü	Erkek	11	231	4.10	1.07	-.33	.745
	Kadın	8	532	4.12	1.13		
27. girişken	Erkek	3	231	4.40	.79	-2.27	.024
	Kadın	4	532	4.55	.82		
28. gözü pek	Erkek	5	231	4.36	.80	-1.88	.061
	Kadın	5	532	4.48	.82		
29. haksızlığa karşı tavır alan	Erkek	2	231	4.50	.78	-2.86	.004
	Kadın	2	532	4.67	.71		
30. hırslı	Erkek	13	231	3.75	1.22	-1.32	.187
	Kadın	10	532	3.87	1.13		
31. idealist	Erkek	7	231	4.29	.94	-2.56	.011
	Kadın	6	532	4.47	.84		
32. kendi ihtiyaçlarını savunan	Erkek	17	231	3.01	1.44	-2.45	.015
	Kadın	14	532	3.29	1.49		
33. kendine güvenen	Erkek	6	231	4.32	.93	-2.05	.041
	Kadın	6	532	4.47	.95		
34. kuralcı/katı	Erkek	18	231	2.74	1.34	-.54	.589
	Kadın	16	532	2.79	1.34		
35. lider gibi davranan	Erkek	9	231	4.16	1.05	-1.71	.088
	Kadın	7	532	4.30	1.08		
36. mantıklı	Erkek	4	231	4.39	.86	-3.49	.001
	Kadın	3	532	4.61	.71		
37. otoriter	Erkek	15	231	3.41	1.31	-2.43	.016
	Kadın	12	532	3.65	1.23		
38. riski göze almaktan çekinmeyen	Erkek	10	231	4.13	1.02	-2.94	.003
	Kadın	7	532	4.35	.88		
39. saldırgan	Erkek	20	231	1.81	1.29	2.13	.033
	Kadın	18	532	1.60	1.21		
40. sözünde duran	Erkek	1	231	4.59	.81	-2.71	.007
	Kadın	1	532	4.75	.64		

\*Kayıp verilerin doldurulmasından öğretmenlerin cinsiyetine göre gruplama yapılarak ortalama puan atanmıştır.

Öğretmenlerin kendi cinsiyetlerine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özelliklerinin önem düzeyine ait ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve t-testlerini gösteren Tablo 66 incelendiğinde, en yüksek önem atfedilen erkeksi cinsiyet özelliklerinin kadın öğretmenlere göre sözünde duran ( $\bar{X}=4.75$ ), haksızlığa karşı tavır alan ( $\bar{X}=4.67$ ), mantıklı ( $\bar{X}=4.61$ ), girişken ( $\bar{X}=4.55$ ) ve gözü pek ( $\bar{X}=4.48$ ); erkek öğretmenlere göre ise sözünde duran ( $\bar{X}=4.59$ ) haksızlığa karşı tavır alan ( $\bar{X}=4.50$ ), girişken ( $\bar{X}=4.40$ ), mantıklı ( $\bar{X}=4.39$ ) ve gözü pek ( $\bar{X}=4.36$ ) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İdeal okul yöneticisine atfedilen ve en düşük düzeyde önem taşıyan erkeksi cinsiyet özelliklerinin kadın öğretmenlere göre saldırgan ( $\bar{X}=1.60$ ), erkeksi ( $\bar{X}=2.13$ ), kuralcı/katı ( $\bar{X}=2.79$ ), duygularını açığa vurmuyan ( $\bar{X}=3.11$ ) ve kendi ihtiyaçlarını savunan ( $\bar{X}=3.29$ ) olarak; erkek öğretmenlere göre ise saldırgan ( $\bar{X}=1.81$ ), erkeksi ( $\bar{X}=2.70$ ), kuralcı/katı ( $\bar{X}=2.74$ ), kendi ihtiyaçlarını savunan ( $\bar{X}=3.01$ ) ve duygularını açığa vurmuyan ( $\bar{X}=3.31$ ) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İdeal okul yöneticisine atfedilen erkeksi cinsiyet özelliklerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelendiğinde ise, kadın öğretmenlerin girişken (kadın  $\bar{X}=4.55$ , erkek  $\bar{X}=4.40$ ,  $t=-2.27$ ,  $p<.01$ ), haksızlığa karşı tavır alan (kadın  $\bar{X}=4.67$ , erkek  $\bar{X}=4.50$ ,  $t=-2.86$ ,  $p<.01$ ), idealist (kadın  $\bar{X}=4.47$ , erkek  $\bar{X}=4.29$ ,  $t=-2.56$ ,  $p<.01$ ), kendi ihtiyaçlarını savunan (kadın  $\bar{X}=3.29$ , erkek  $\bar{X}=3.01$ ,  $t=-2.45$ ,  $p<.05$ ), kendine güvenen (kadın  $\bar{X}=4.47$ , erkek  $\bar{X}=4.32$ ,  $t=-2.05$ ,  $p<.05$ ), mantıklı (kadın  $\bar{X}=4.61$ , erkek  $\bar{X}=4.39$ ,  $t=-3.49$ ,  $p<.01$ ), otoriter (kadın  $\bar{X}=3.65$ , erkek  $\bar{X}=3.41$ ,  $t=-2.43$ ,  $p<.05$ ), riski göze almaktan çekinmeyen (kadın  $\bar{X}=4.35$ , erkek  $\bar{X}=4.13$ ,  $t=-2.94$ ,  $p<.01$ ) ve sözünde duran (kadın  $\bar{X}=4.75$ , erkek  $\bar{X}=4.59$ ,  $t=-2.71$ ,  $p<.01$ ) özelliklerine erkek öğretmenlerden daha yüksek derecede önem atfettikleri; erkek öğretmenlerin ise duygularını açığa vurmuyan (kadın  $\bar{X}=3.11$ , erkek  $\bar{X}=3.31$ ,  $t=1.99$ ,  $p<.05$ ), erkeksi (kadın  $\bar{X}=2.13$ , erkek  $\bar{X}=2.70$ ,  $t=5.37$ ,  $p<.01$ ) ve saldırgan (kadın  $\bar{X}=1.60$ , erkek  $\bar{X}=1.81$ ,  $t=2.13$ ,  $p<.05$ ) özelliklerine kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde önem atfettikleri görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi özelliklerin daha fazla sayıda olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetleri göz önüne alınmadan, kendi cinsiyet değişkenleri açısından ideal okul yöneticisine atfettikleri



cinsiyet özellikleri önem düzeyine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız t-testi sonuçları aşağıdaki Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67

*Öğretmenlerin Kendi Cinsiyetlerine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Cinsiyet Özellikleri Önem Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\**

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Atfedilen kadınsı cinsiyet özellikleri	Erkek	231	3.91	.56	.922	761	.357
	Kadın	532	3.87	.53			
Atfedilen erkeksi cinsiyet özellikleri	Erkek	231	3.78	.59	-1.115	761	.265
	Kadın	532	3.82	.52			

\*Kayıp verilerin doldurulmasından öğretmenlerin cinsiyetine göre gruplama yapılarak ortalama puan atanmıştır.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetleri göz önüne alınmadan, kendi cinsiyet değişkenleri açısından ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özellikleri önem düzeyine ait bulguları içeren Tablo 67 incelendiğinde, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özellikleri önem düzeyi birbirine yakındır (erkek  $\bar{X}$  =3.91, kadın  $\bar{X}$  =3.87) ve öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özellikleri, kendi cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t_{(761)} = .922$ ,  $p > .05$ ). Benzer biçimde, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özellikleri önem düzeyi de birbirine yakındır (erkek  $\bar{X}$  =3.78, kadın  $\bar{X}$  =3.82) ve öğretmenlerin okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özellikleri, kendi cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t_{(761)} = -1.115$ ,  $p > .05$ ). Tablo incelendiğinde, gerek kadın gerekse erkek öğretmenler tarafından ideal okul yöneticisine atfedilen kadınsı cinsiyet özelliklerinin (erkek  $\bar{X}$  =3.91, kadın  $\bar{X}$  =3.87) erkeksi cinsiyet özelliklerinden (erkek  $\bar{X}$  =3.78, kadın  $\bar{X}$  =3.82) daha yüksek düzeyde önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yine anlamlı farklılık göstermemekle beraber, erkek öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettiği kadınsı özelliklere ait ortalama puan, kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek iken, tersi biçimde kadın öğretmenlerin de ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özellikleri ortalama puanı erkek öğretmenlerinkinden daha yüksektir.

#### 4.5.1. Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Cinsiyet Özelliklerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın 5.2. alt problemi, “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özellikleri nelerdir ve bu özellikler öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, örnekleme yer alan kadın ve erkek yöneticilerin okullarında çalışan öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfetmiş oldukları cinsiyet özelliklerine ait önem derecesi Bem Cinsiyet Özellikleri Envanteri’nde yer alan “kadınsı cinsiyet özellikleri” ve “erkeksi cinsiyet özellikleri” kapsamında değerlendirmiş, özelliklere ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) hesaplanarak önem sırası belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu özelliklere vermiş oldukları önem derecesinin çalışmakta oldukları okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise yapılan t-testleri sonucunda ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları yöneticinin cinsiyetine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özelliklerinin önem düzeyine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S), bağımsız örneklemler için t-testi sonuçları ve madde önem sıraları Tablo 68’de verilmektedir.

Tablo 68

*Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Kadınsı Cinsiyet Özelliklerinin Önem Düzeyine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S), Bağımsız T-Testi Sonuçları ve Madde Önem Sıraları\**

İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Kadınsı Cinsiyet Özelliklerine Ait Maddeler	Okul Yöneticisinin Cinsiyeti	Önem Sırası	n	$\bar{X}$	S	(df=761)	
						t	p
1. ağırbaşlı/ciddi	Kadın	14	340	3.75	1.12	-1.87	.063
	Erkek	15	423	3.90	1.07		
2. anlayışlı	Kadın	1	340	4.63	.74	.62	.536
	Erkek	1	423	4.60	.65		
3. başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı	Kadın	3	340	4.54	.87	-.07	.947
	Erkek	4	423	4.55	.74		
4. boyun eğici	Kadın	18	340	1.90	1.26	-.61	.540
	Erkek	19	423	1.96	1.20		

Tablo 68

*Devam*

İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Kadınsı Cinsiyet Özelliklerine Ait Maddeler	Okul Yöneticisinin Cinsiyeti	Önem Sırası	n	$\bar{X}$	S	(df=761)	
						t	p
5. cana yakın	Kadın	12	340	4.00	1.09	-1.16	.247
	Erkek	14	423	4.08	.99		
6. çocukları seven	Kadın	4	340	4.53	.81	.57	.567
	Erkek	5	423	4.49	.79		
7. duygusal	Kadın	15	340	3.17	1.24	-.09	.927
	Erkek	17	423	3.17	1.16		
8. fedakâr	Kadın	11	340	4.07	1.02	-.25	.806
	Erkek	13	423	4.09	.94		
9. gönül almayı bilmeli	Kadın	6	340	4.38	.88	-.11	.910
	Erkek	6	423	4.38	.76		
10. hassas	Kadın	13	340	3.78	1.24	-.74	.462
	Erkek	16	423	3.85	1.11		
11. incinmiş duyguları tamir etmeye istekli	Kadın	9	340	4.22	1.01	1.04	.297
	Erkek	12	423	4.15	.92		
12. kaba dil kullanmayan	Kadın	2	340	4.58	.89	-.17	.863
	Erkek	2	423	4.59	.75		
13. kadınsı/feminen	Kadın	16	340	2.43	1.45	2.12	.035
	Erkek	18	423	2.20	1.36		
14. merhametli	Kadın	10	340	4.11	1.06	-2.12	.034
	Erkek	9	423	4.26	.89		
15. namuslu	Kadın	5	340	4.43	1.08	-1.87	.062
	Erkek	3	423	4.56	.80		
16. sadık	Kadın	9	340	4.22	1.14	-.87	.384
	Erkek	7	423	4.28	.97		
17. sevecen	Kadın	7	340	4.26	1.01	.10	.919
	Erkek	10	423	4.25	.95		
18. sıkılgan	Kadın	17	340	2.04	1.44	1.91	.056
	Erkek	10	423	1.85	1.29		
19. tatlı dilli	Kadın	8	340	4.24	1.01	-.38	.703
	Erkek	8	423	4.27	.97		
20. yumuşak/nazik	Kadın	8	340	4.24	.98	.30	.768
	Erkek	11	423	4.22	.92		

\*Kayıp verilerin doldurulmasından okul yöneticisinin cinsiyetine göre gruplama yapılarak ortalama puan atanmıştır.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları yöneticinin cinsiyetine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özelliklerinin önem düzeyine ait ortalama puanlar ve standart sapma değerlerini gösteren Tablo 68 incelendiğinde, en yüksek önem atfedilen kadınsı cinsiyet özelliklerinin kadın okul yöneticilerinin okulunda çalışan öğretmenlere göre anlayışlı ( $\bar{X}=4.63$ ), kaba dil kullanmayan ( $\bar{X}=4.58$ ), başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı ( $\bar{X}=4.54$ ), çocukları seven ( $\bar{X}=4.53$ ) ve namuslu ( $\bar{X}$

=4.43) olarak; erkek okul yöneticilerinin okullarında çalışan öğretmenlere göre ise anlayışlı ( $\bar{X}=4.60$ ), kaba dil kullanmayan ( $\bar{X}=4.59$ ), namuslu ( $\bar{X}=4.56$ ), başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı ( $\bar{X}=4.55$ ), çocukları seven ( $\bar{X}=4.49$ ) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İdeal okul yöneticisine atfedilen ve en düşük düzeyde önem taşıyan kadınsı cinsiyet özelliklerinin kadın okul yöneticilerinin okulunda çalışan öğretmenlere göre boyun eğici ( $\bar{X}=1.90$ ), sıkılgan ( $\bar{X}=2.05$ ), kadınsı/feminen ( $\bar{X}=2.43$ ), duygusal ( $\bar{X}=3.17$ ) ve ağırbaşlı/ciddi ( $\bar{X}=3.75$ ) olarak; erkek okul yöneticilerinin okullarında çalışan öğretmenlere göre ise boyun eğici ( $\bar{X}=1.96$ ), kadınsı/feminen ( $\bar{X}=2.20$ ), duygusal ( $\bar{X}=3.17$ ), hassas ( $\bar{X}=3.85$ ) ve ağırbaşlı/ciddi ( $\bar{X}=3.90$ ) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetine göre ideal okul yöneticisine atfedilen kadınsı cinsiyet özelliklerinin, anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelendiğinde, kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin kadınsı/feminen (kadın  $\bar{X}=2.43$ , erkek  $\bar{X}=2.20$ ,  $t=2.12$ ,  $p<.05$ ); erkek okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin ise merhametli (kadın  $\bar{X}=2.11$ , erkek  $\bar{X}=4.26$ ,  $t=-2.12$ ,  $p<.05$ ) özelliklerine daha yüksek düzeyde önem atfettikleri görülmektedir. Buna göre erkek ve kadın öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri ve okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösteren kadınsı özelliklerin sayısının birbirine eşit olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları yöneticinin cinsiyetine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özelliklerinin önem düzeyine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S), bağımsız örneklem için t-testi sonuçları ve madde önem sıraları Tablo 69'da verilmektedir.

Tablo 69

*Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Erkeksi Cinsiyet Özelliklerinin Önem Düzeyine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S), Bağımsız T-Testi Sonuçları Madde Önem Sıraları\**

İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Erkeksi Cinsiyet Özelliklerine Ait Maddeler	Okul Yöneticisinin Cinsiyeti	Önem Sırası	n	$\bar{X}$	S	(df=761)	
						t	p
21. ailesine karşı sorumlu	Kadın	11	4.06	1.12	4.06	-	
	Erkek	9	4.23	4.15	1.01	1.05	.296
22. baskın/tesirli	Kadın	15	340	3.42	1.38		
	Erkek	14	423	3.39	1.29	.28	.783
23. cömert	Kadın	13	340	3.78	1.17		
	Erkek	11	423	3.84	1.10	-.70	.482
24. duygularını açığa vurmeyen	Kadın	17	340	3.29	1.28		
	Erkek	16	423	3.08	1.23	2.28	.023
25. erkeksi	Kadın	19	340	2.29	1.39		
	Erkek	18	423	2.31	1.35	-.25	.800
26. etkileyici/güçlü	Kadın	10	340	4.14	1.14		
	Erkek	10	423	4.09	1.09	.61	.540
27. girişken	Kadın	3	340	4.54	.82		
	Erkek	4	423	4.47	.80	1.09	.274
28. gözü pek	Kadın	5	340	4.47	.86		
	Erkek	6	423	4.41	.78	.95	.344
29. haksızlığa karşı tavır alan	Kadın	2	340	4.66	.80		
	Erkek	2	423	4.58	.69	1.51	.132
30. hırslı	Kadın	12	340	3.92	1.14		
	Erkek	12	423	3.76	1.17	1.86	.063
31. idealist	Kadın	7	340	4.41	.95		
	Erkek	5	423	4.42	.82	.153	.879
32. kendi ihtiyaçlarını savunan	Kadın	16	340	3.33	1.48		
	Erkek	15	423	3.11	1.48	1.97	.049
33. kendine güvenen	Kadın	6	340	4.45	.97		
	Erkek	6	423	4.41	.92	.57	.566
34. kuralcı/katı	Kadın	18	340	2.78	1.38		
	Erkek	17	423	2.77	1.31	.09	.928
35. lider gibi davranan	Kadın	8	340	4.25	1.13		
	Erkek	8	423	4.26	1.03	-.13	.894
36. mantıklı	Kadın	4	340	4.51	.86		
	Erkek	3	423	4.57	.68	1.16	.246
37. otoriter	Kadın	14	340	3.59	1.31		
	Erkek	13	423	3.57	1.22	.27	.791
38. riski göze almaktan çekinmeyen	Kadın	9	340	4.24	1.00		
	Erkek	7	423	4.32	.86	1.12	.264
39. saldırgan	Kadın	20	340	1.73	1.32		
	Erkek	19	423	1.61	1.17	1.25	.212
40. sözünde duran	Kadın	1	340	4.68	.81		
	Erkek	1	423	4.73	.59	-.88	.380

\*Kayıp verilerin doldurulmasından okul yöneticisinin cinsiyetine göre gruplama yapılarak ortalama puan atanmıştır.

Tablo 69 incelendiğinde, ideal okul yöneticisine atfedilen en yüksek önem derecesindeki erkeksi cinsiyet özelliklerinin kadın okul yöneticilerinin okulunda çalışan öğretmenlere göre sözünde duran ( $\bar{X}=4.68$ ), haksızlığa karşı tavır alan ( $\bar{X}=4.66$ ), girişken ( $\bar{X}=4.54$ ), mantıklı ( $\bar{X}=4.51$ ) ve gözü pek ( $\bar{X}=4.47$ ) olarak; erkek okul yöneticilerinin okullarında çalışan öğretmenlere göre ise sözünde duran ( $\bar{X}=4.73$ ), haksızlığa karşı tavır alan ( $\bar{X}=4.58$ ), mantıklı ( $\bar{X}=4.57$ ), girişken ( $\bar{X}=4.47$ ) ve idealist ( $\bar{X}=4.42$ ) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İdeal okul yöneticisine atfedilen ve en düşük düzeyde önem taşıyan erkeksi cinsiyet özelliklerinin kadın okul yöneticilerinin okulunda çalışan öğretmenlere göre saldırgan ( $\bar{X}=1.73$ ), erkeksi ( $\bar{X}=2.29$ ), kuralcı/katı ( $\bar{X}=2.78$ ), duygularını açığa vurmeyen ( $\bar{X}=3.29$ ) ve kendi ihtiyaçlarını savunan ( $\bar{X}=3.33$ ) olarak; erkek okul yöneticilerinin okullarında çalışan öğretmenlere göre ise saldırgan ( $\bar{X}=1.61$ ), erkeksi ( $\bar{X}=2.31$ ), kuralcı/katı ( $\bar{X}=2.77$ ), duygularını açığa vurmeyen ( $\bar{X}=3.08$ ) ve kendi ihtiyaçlarını savunan ( $\bar{X}=3.11$ ) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetine göre ideal okul yöneticisine atfedilen erkeksi cinsiyet özelliklerinin, anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği incelendiğinde ise, kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin duygularını açığa vurmeyen (kadın  $\bar{X}=3.29$ , erkek  $\bar{X}=3.08$ ,  $t=2.28$ ,  $p<.05$ ) ve kendi ihtiyaçlarını savunan (kadın  $\bar{X}=3.33$ , erkek  $\bar{X}=3.11$ ,  $t=1.97$ ,  $p<.05$ ) özelliklerine daha yüksek düzeyde önem atfettikleri görülmektedir. Buna göre kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin, erkek okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlere oranla ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi özelliklerin daha fazla sayıda olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özellikleri önem düzeyine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız t-testi sonuçları aşağıdaki Tablo 70’te verilmiştir.

Tablo 70

*Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Cinsiyet Özelliklerinin Önem Düzeylerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\**

Cinsiyet Özellikleri	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Atfedilen kadınsı cinsiyet özellikleri	Kadın	340	3.88	.58	-.257	761	.797
	Erkek	423	3.89	.49			
Atfedilen erkeksi cinsiyet özellikleri	Kadın	340	3.83	.59	.864	761	.388
	Erkek	423	3.79	.51			

\*Kayıp verilerin doldurulmasından okul yöneticisinin cinsiyetine göre gruplama yapılarak ortalama puan atanmıştır.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özellikleri önem düzeyine ait bulguları içeren Tablo 70 incelendiğinde, kadın yönetici ile çalışan öğretmenler ile erkek yönetici ile çalışan öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özellikleri önem düzeyi birbirine yakındır (erkek  $\bar{X}$  =3.89, kadın  $\bar{X}$  =3.88) ve öğretmenlerin okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özellikleri, okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t_{(761)} = -.257, p > .05$ ). Benzer biçimde, kadın yönetici ile çalışan öğretmenler ile erkek yönetici ile çalışan öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özellikleri önem düzeyi birbirine yakındır (erkek  $\bar{X}$  =3.83, kadın  $\bar{X}$  =3.79) ve öğretmenlerin okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özellikleri, okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t_{(761)} = .864, p > .05$ ).

Tablo incelendiğinde, anlamlı farklılık göstermemekle birlikte, gerek kadın gerekse erkek okul yöneticisi ile çalışan öğretmenler tarafından ideal okul yöneticisine atfedilen kadınsı cinsiyet özelliklerinin (erkek  $\bar{X}$  =3.89, kadın  $\bar{X}$  =3.88) erkeksi cinsiyet özelliklerinden (erkek  $\bar{X}$  =3.79, kadın  $\bar{X}$  =3.83) daha yüksek düzeyde önemli olduğu görülmektedir denilebilir.

#### 4.5.2. Kadın Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Kadınsı ve Erkeksi Cinsiyet Özellikleri İle Okul Yöneticisi Olmalarına İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engeli Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın 5.3. alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı ve erkeksi cinsiyet özellikleri ile okul yöneticisi olmaya isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelleri ve algıladıkları kurumsal kariyer engelleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla yapılan ve kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya istekliliklerini belirleyen bireysel kariyer engelleri düzeyi, toplumsal cinsiyet algısına dayalı kariyer engelleri düzeyi ve algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeyleri ile, ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı ve erkeksi cinsiyet özellikleri önem düzeyi arasındaki ilişkilere ait ortalama puan ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S) ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 71’de verilmiştir. r değeri için 00-.29 arası düşük, .30-.69 orta, .70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi gösterir şeklinde yorumlama yapılmıştır.

Tablo 71

*Kadın Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine Atfettikleri Kadınsı ve Erkeksi Cinsiyet Özellikleri İle Kadınların Okul Yöneticisi Olmalarına İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engeli Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyonlar(N=532)\*\*\*/\*\*\*\*\**

Ölçekler	Boyutlar	$\bar{X}$	S	Yön. Atf. Cins. Özl.	
				Kadınsı	Erkeksi
Bireysel Kariyer Engelleri	1.Özel Hayatı Dengeleme	3.61	1.07	-.01	-.01
	2.Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı	2.99	1.02	-.12**	-.07
	3.Statü ve Kazanım	4.43	.82	.08	-.01
Toplumsal C. R. D. Kariyer Engelleri	4.Aile İçi Cinsiyet Roller	2.03	.76	.00	.11**
	5.Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi	2.33	.95	-.01	.12**
Kurumsal Kariyer Engelleri	6.Üstlerle İlişkiler ve Sosyal Kabul	2.70	.90	.07	.04
	7.Temsil ve Özendirme	3.93	.79	.01	-.03
	8.Resmi Engeller	2.13	1.23	.03	-.03
	9.Fırsat Eşitliği	3.32	1.28	.00	-.00
	10.Pozitif Ayrımcılık	4.06	1.06	-.07	-.02

\*\* p<.01 \* p<.05.

\*\*\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutlarda bireysel, toplumsal ve kurumsal kariyer engeli düzeyinin arttığını, atfedilen cinsiyet rollerinde ise ilgili cinsiyete daha yüksek düzeyde önem verildiğini göstermektedir.



Tablo 71 incelendiğinde, ideal okul yöneticisine atfedilen kadınsı cinsiyet özellikleri ile mesleki yeterlik ve başarı inancı arasında ters yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-.12, p<.01.$  ) Buna göre, kadın öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özellikleri toplam puanı azaldıkça, kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen mesleki yeterlik ve başarı inancı boyutundaki bireysel kariyer engeli düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bir başka ifade ile, ideal okul yöneticisinin kadınsı cinsiyet özelliklerinin daha düşük düzeyde önemli olduğunu düşünen öğretmenlerin, okul yöneticiliğinde mesleki olarak başarısız olacağı düşüncesi nedeniyle okul yöneticisi olmayı daha az isteyen öğretmenler olduğu söylenebilir.

Aile içi cinsiyet rolleri ( $r=.11, p<.01$ ) ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi ( $r=-.12, p<.01.$  ) boyutları ile ideal okul yöneticisine atfedilen erkeksi cinsiyet özellikleri önem düzeyi arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Buna göre kadının aile içi cinsiyet rollerinden ve kadının eşine göre konum ve kariyer beklentisinden kaynaklanan kariyer engellerine sahip kadın öğretmenlerin, ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özelliklerinin önemi daha fazladır denilebilir.

#### **4.6. Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmesine Ait Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın 6.1. alt problemi, “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmeleri nedir ve bu değerlendirme birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, örnekleme yer alan kadın ve erkek yöneticilerin okullarında çalışan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin erkek yöneticiler ile kıyaslanan “genel yönetim başarısı”, “aile hayatı”, “otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki”, “kişilik özellikleri” ve “nesnellik ve eşit muamele” boyutlarındaki değerlendirmelerini ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$  ) ve bu puanların standart sapmaları (S) hesaplanarak kadın ve erkek yöneticilerin okullarında görev yapmakta olan öğretmenler açısından karşılaştırılmış; her bir alt boyutta yer alan ve erkek okul yöneticisi ile kıyaslanan kadın okul yöneticisine ilişkin değerlendirmelerin öğretmenlerin birlikte çalışmakta oldukları okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise yapılan t-testleri sonucunda

ortaya koyulmuştur. T-testleri sonucunda yöneticinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösteren ve kadın yöneticilerin okullarında görev yapan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulan boyutlar “Kadın okul yöneticilerinin yönetim tarzına bağlı olarak yapılan değerlendirme” olarak yorumlanırken, erkek okul yöneticisi ile çalışmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin değerlendirmeleri ise “Kadın okul yöneticisine ilişkin önyargılardan kaynaklı değerlendirmeler” olarak belirlenmiştir.

Ölçekte yer alan tüm maddeler, kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz değerlendirmeleri içerdiği için, ilgili ölçeğin tüm boyutlarından alınan puanların artışı, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirmenin arttığı yönünde yorumlanmıştır.

Kadın ve erkek yöneticilerin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetine göre kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmelerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 72’te verilmektedir.

Tablo 72

*Öğretmenlerin Birlikte Çalıştığı Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Yönetici Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p	Tümü (N=763)	
								$\bar{X}$	S
Genel Yönetim Başarısı	Kadın	340	1.93	1.07	-1.667	761	.096	2.00	1.07
	Erkek	423	2.06	1.06					
Aile Hayatı	Kadın	340	1.77	.95	-2.877	761	.004	1.88	1.00
	Erkek	423	1.97	1.03					
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Kadın	340	1.77	.94	-3.347	761	.001	1.90	1.01
	Erkek	423	2.01	1.05					
Kişilik Özellikleri	Kadın	340	1.78	1.04	-2.674	761	.008	1.89	1.07
	Erkek	423	1.98	1.08					
Nesnellik ve Eşit Muamele	Kadın	340	1.96	.97	-3.621	761	.000	2.10	1.02
	Erkek	423	2.22	1.05					
Genel Değerlendirme Puanı	Kadın	340	1.84	.89	-3.116	761	.002	1.96	.94
	Erkek	423	2.05	.96					

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, yönetici cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutta kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirmede bulunulduğunu göstermektedir.

Kadın ve erkek yöneticilerin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin “genel yönetim başarısı” boyutundaki değerlendirmelerine ait

bulguları içeren Tablo 72 incelendiğinde, erkek okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin kadın okul yöneticisinin genel yönetim başarısına ilişkin değerlendirmelerinin, kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerden daha olumsuz olduğu (erkek  $\bar{X}=2.06$ , kadın  $\bar{X}=1.93$ ) görülmekle birlikte, bu değerlendirmenin okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık arz etmediği ( $t_{(761)}=1.667$ ,  $p>.05$ ) belirlenmiştir.

Kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin genel olarak olumsuz değerlendirmede bulunmadığı ( $\bar{X}=2.00$ ), bununla birlikte istatistiki olarak anlamlılık göstermese de, kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerde daha olumsuz bir algının gözlemlendiği söylenebilir. Bu bulgu, kadın yönetici ile çalışmayan öğretmenlerde, kadın okul yöneticisinin genel yönetim başarısına ilişkin biraz daha olumsuz bir algının olduğunu, bir başka deyişle kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin ufak düzeyde de olsa önyargılar taşıdığını göstermektedir denilebilir. Bununla birlikte aynı bulgu, kadın okul yöneticisi ile çalışmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin daha düşük düzeyde olumsuz değerlendirme yapmalarından hareketle, kadın okul yöneticilerinin genel yönetsel başarılarının erkek okul yöneticileri ile kıyaslandığında farklılık arz etmediğini göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Kadın ve erkek yöneticilerin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin “aile hayatı” boyutundaki değerlendirmelerine ait bulgular incelendiğinde, erkek okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin kadın okul yöneticisinin aile hayatına ilişkin değerlendirmelerinin, kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerden daha olumsuz olduğu (erkek  $\bar{X}=1.97$ , kadın  $\bar{X}=1.73$ ) ve bu değerlendirmenin okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $t_{(761)}=-2.877$ ,  $p<.01$ ) belirlenmiştir.

Kadın okul yöneticilerinin aile hayatına ilişkin öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin genel olarak olumsuz değerlendirmede bulunmadığı ( $\bar{X}=1.88$ ), buna karşın kadın okul yöneticilerinin aile hayatına ilişkin erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerde anlamlı olarak daha olumsuz bir algının gözlemlendiği söylenebilir. Bu bulgu, kadın yönetici ile çalışmayan öğretmenlerde, kadın okul yöneticisinin aile

hayatına ilişkin daha olumsuz bir algının olduğunu, bir başka deyişle kadın okul yöneticilerinin aile hayatıyla ilgili önyargılar taşıdığını göstermektedir denilebilir. Bununla birlikte aynı bulgu, kadın okul yöneticisi ile çalışmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin aile hayatına ilişkin daha düşük düzeyde olumsuz değerlendirme yapmalarından hareketle, kadın okul yöneticilerinin aile hayatının erkek okul yöneticileri ile kıyaslandığında daha olumsuz olmadığını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Kadın ve erkek yöneticilerin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin “otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki” boyutundaki değerlendirmelerine ait bulgular incelendiğinde, erkek okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin kadın okul yöneticisinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin değerlendirmelerinin, kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerden daha olumsuz olduğu (erkek  $\bar{X}$  =2.01, kadın  $\bar{X}$  =1.77) ve bu değerlendirmenin okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $t_{(761)}=-3.347$ ,  $p<.01$ ) belirlenmiştir.

Kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin genel olarak olumsuz değerlendirmede bulunmadığı ( $\bar{X}$  =1.90), buna karşın kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerde anlamlı olarak daha olumsuz bir algının gözlemlendiği söylenebilir. Bu bulgu, kadın yönetici ile çalışmayan öğretmenlerde, kadın okul yöneticisinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin daha olumsuz bir algının olduğunu, bir başka deyişle kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere olumsuz etkisine dair önyargılar taşıdığını göstermektedir denilebilir. Bununla birlikte aynı bulgu, kadın okul yöneticisi ile çalışmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin daha düşük düzeyde olumsuz değerlendirme yapmalarından hareketle, kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisinin erkek okul yöneticileri ile kıyaslandığında daha olumsuz olmadığını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Kadın ve erkek yöneticilerin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin “kişilik özellikleri” boyutundaki değerlendirmelerine ait

bulgular incelendiğinde, erkek okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin kadın okul yöneticisinin kişilik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinin, kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerden daha olumsuz olduğu (erkek  $\bar{X}=1.98$ , kadın  $\bar{X}=1.78$ ) ve bu değerlendirmenin okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $t_{(761)}=-2.674$ ,  $p<.01$ ) belirlenmiştir.

Kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin genel olarak olumsuz değerlendirmede bulunmadığı ( $\bar{X}=1.89$ ), buna karşın kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerde anlamlı olarak daha olumsuz bir algının gözlemlendiği söylenebilir. Bu bulgu, kadın yönetici ile çalışmayan öğretmenlerde, kadın okul yöneticisinin kişilik özelliklerine ilişkin daha olumsuz bir algının olduğunu, bir başka deyişle kadın okul yöneticilerinin olumsuz kişilik özelliklerine dair önyargılar taşıdığını göstermektedir denilebilir. Bununla birlikte aynı bulgu, kadın okul yöneticisi ile çalışmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin daha düşük düzeyde olumsuz değerlendirme yapmalarından hareketle, kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin erkek okul yöneticileri ile kıyaslandığında daha olumsuz olmadığını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Kadın ve erkek yöneticilerin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin “nesnellik ve eşit muamele” boyutundaki değerlendirmelerine ait bulgular incelendiğinde, erkek okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin kadın okul yöneticisinin kişilik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinin, kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerden daha olumsuz olduğu (erkek  $\bar{X}=2.22$ , kadın  $\bar{X}=1.96$ ) ve bu değerlendirmenin okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $t_{(761)}=-3.621$ ,  $p<.01$ ) belirlenmiştir.

Kadın okul yöneticilerinin nesnellik ve eşit muamelelerine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin genel olarak olumsuz değerlendirmede bulunmadığı ( $\bar{X}=2.10$ ), buna karşın kadın okul yöneticilerinin nesnellik ve eşit muamelelerine ilişkin erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerde anlamlı olarak daha olumsuz bir algının gözlemlendiği söylenebilir. Bu bulgu, kadın yönetici ile çalışmayan öğretmenlerde, kadın okul yöneticisinin nesnellik ve eşit muamelelerine ilişkin daha olumsuz bir algının

olduğunu, bir başka deyişle kadın okul yöneticilerinin nesnel olmayacağı ve kişilere eşit muamelede bulunmayacağına dair olumsuz önyargılar taşıdığını göstermektedir denilebilir. Bununla birlikte aynı bulgu, kadın okul yöneticisi ile çalışmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin nesnellik ve eşit muamele etmelerine ilişkin daha düşük düzeyde olumsuz değerlendirme yapmalarından hareketle, kadın okul yöneticilerinin nesnellik ve kişilere eşit muamele etmelerinin erkek okul yöneticileri ile kıyaslandığında daha olumsuz olmadığını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Kadın okul yöneticilerinin okulunda görev yapan öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirmeleri incelendiğinde, en olumsuz değerlendirmenin “nesnellik ve eşit muamele” ( $\bar{X}=1.96$ ) boyutunda yapılırken, bunu “genel yönetim başarısı” ( $\bar{X}=1.93$ ) boyutu izlemektedir. “Kişilik özellikleri” ( $\bar{X}=1.78$ ), “aile hayatı” ( $\bar{X}=1.77$ ), ve “otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki” ( $\bar{X}=1.77$ ), boyutlarında ise diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olumsuz değerlendirme yapıldığı görülmektedir.

Erkek okul yöneticilerinin okulunda görev yapan öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirmeleri incelendiğinde, en olumsuz değerlendirmenin “nesnellik ve eşit muamele” ( $\bar{X}=2.22$ ) boyutunda yapılırken, sırasıyla “genel yönetim başarısı” ( $\bar{X}=2.06$ ), “otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki” ( $\bar{X}=2.01$ ), “kişilik özellikleri” ( $\bar{X}=1.98$ ) ve “aile hayatı” ( $\bar{X}=1.97$ ) boyutlarında ise “genel yönetim başarısı” boyutuna görece daha düşük düzeyde olumsuz değerlendirme yapıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları yöneticinin cinsiyeti önemsenmeden, kadın okul yöneticisine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, en olumsuz algının “nesnellik ve eşit muamele” ( $\bar{X}=2.10$ ) boyutunda olduğu ve bunu “genel yönetim başarısı” ( $\bar{X}=2.00$ ) boyutunun izlediği görülmektedir. “Otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki” ( $\bar{X}=1.90$ ), “kişilik özellikleri” ( $\bar{X}=1.89$ ) ve “aile hayatı” ( $\bar{X}=1.88$ ) boyutlarındaki değerlendirmenin ise diğer iki boyuta görece daha düşük düzeyde olumsuz olduğu görülmektedir.

Okul yöneticisinin cinsiyetine göre, kadın okul yöneticilerinin “genel yönetim başarısı”, “aile hayatı”, “otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki”, “kişilik özellikleri” ve “nesnellik ve eşit muamele” boyutlarındaki değerlendirmeleri toplamı ile

elde edilen “genel değerlendirme puanı”na ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde, erkek okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin genel değerlendirme puanlarının, kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerden daha olumsuz olduğu (erkek  $\bar{X}=2.05$ , kadın  $\bar{X}=1.84$ ) ve bu değerlendirmenin okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği ( $t_{(761)}=-3.116$ ,  $p<.01$ ) belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin genel değerlendirme puanları incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmenlerin genel olarak olumsuz değerlendirmede bulunmadığı ( $\bar{X}=1.96$ ), buna karşın kadın okul yöneticilerine ilişkin erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerde anlamlı olarak daha olumsuz bir algının gözlemlendiği söylenebilir. Bu bulgu, kadın yönetici ile çalışmayan öğretmenlerde, kadın okul yöneticisine ilişkin daha olumsuz bir algının olduğunu, bir başka deyişle kadın okul yöneticilerine dair olumsuz önyargılar taşıdığını göstermektedir denilebilir. Bununla birlikte aynı bulgu, kadın okul yöneticisi ile çalışmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin daha düşük düzeyde olumsuz değerlendirme yapımlarından hareketle, genel olarak kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticileri ile kıyaslandığında daha olumsuz değerlendirilmediğini göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.6.1. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın 6.2. alt problemi “Öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin değerlendirmeleri, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu alt problemi çözümlenmek amacıyla, örnekleme yer alan tüm öğretmenlerin (N=763) kadın okul yöneticisine ilişkin “genel yönetim başarısı”, “aile hayatı”, “otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki”, “kişilik özellikleri” ve nesnellik ve eşit muamele” boyutlarındaki değerlendirmelerinin, öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, medeni durumu, yaş, mesleki kıdem, branş, mezun olduğu okul türü, lisansüstü eğitim durumu, yöneticilik deneyimi, daha önce yöneticilik sınavlarına girme durumu ve birlikte çalıştığı müdür yardımcısının cinsiyeti) göre anlamlı olarak

değişip değişmediği ilgili değişken için hesaplanan ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S), hesaplanan basit korelasyon katsayıları, denek sayılarının 30'dan fazla olduğu durumlarda yapılan bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe ve Dunnet C testleri, ve denek sayılarının 30'dan az olduğu durumlarda yapılan Kruskal Wallis H-Testi ve Mann-Whitney U-Testi ile incelenmiş ve kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz algının hangi öğretmen gruplarında anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### Öğretmenin Cinsiyeti

Öğretmenlerin “cinsiyetlerine” göre kadın okul yöneticilerini genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarındaki değerlendirmelerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 73'te verilmektedir.

Tablo 73

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p																																												
Genel Yönetim Başarısı	Erkek	231	2.50	1.17	8.17	761	.000																																												
	Kadın	532	1.79	.94				Aile Hayatı	Erkek	231	2.37	1.12	8.08	761	.000	Kadın	532	1.70	.89	Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Erkek	231	2.36	1.14	7.72	761	.000	Kadın	532	1.69	.97	Kişilik Özellikleri	Erkek	231	2.32	1.13	7.47	761	.000	Kadın	532	1.69	.88	Nesnellik ve Eşit Muamele	Erkek	231	2.57	1.17	7.85	761	.000
Aile Hayatı	Erkek	231	2.37	1.12	8.08	761	.000																																												
	Kadın	532	1.70	.89				Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Erkek	231	2.36	1.14	7.72	761	.000	Kadın	532	1.69	.97	Kişilik Özellikleri	Erkek	231	2.32	1.13	7.47	761	.000	Kadın	532	1.69	.88	Nesnellik ve Eşit Muamele	Erkek	231	2.57	1.17	7.85	761	.000	Kadın	532	1.90	.88								
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Erkek	231	2.36	1.14	7.72	761	.000																																												
	Kadın	532	1.69	.97				Kişilik Özellikleri	Erkek	231	2.32	1.13	7.47	761	.000	Kadın	532	1.69	.88	Nesnellik ve Eşit Muamele	Erkek	231	2.57	1.17	7.85	761	.000	Kadın	532	1.90	.88																				
Kişilik Özellikleri	Erkek	231	2.32	1.13	7.47	761	.000																																												
	Kadın	532	1.69	.88				Nesnellik ve Eşit Muamele	Erkek	231	2.57	1.17	7.85	761	.000	Kadın	532	1.90	.88																																
Nesnellik ve Eşit Muamele	Erkek	231	2.57	1.17	7.85	761	.000																																												
	Kadın	532	1.90	.88																																															

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*İlgili boyuttan alınan ortalama puan arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme artmaktadır.

Öğretmenlerin kendi cinsiyetlerine göre kadın okul yöneticilerini değerlendirmelerine ait bulguları içeren Tablo 73 incelendiğinde, genel yönetim başarısı (erkek  $\bar{X}$  =2.50, kadın  $\bar{X}$  =1.79,  $t_{(761)}$  = 8.17,  $p < .01$ ), aile hayatı (erkek  $\bar{X}$  =2.37, kadın  $\bar{X}$  =1.70,  $t_{(761)}$  = 8.08,  $p < .01$ ), otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki (erkek  $\bar{X}$  =2.36, kadın  $\bar{X}$  =1.69,  $t_{(761)}$  = 7.72,  $p < .01$ ), kişilik özellikleri (erkek  $\bar{X}$  =2.32, kadın  $\bar{X}$  =1.69,



$t_{(761)}= 7.47, p<.01$ ) ve nesnellik ve eşit muamele (erkek  $\bar{X}=2.57$ , kadın  $\bar{X}=1.90, t_{(761)}= 7.85, p<.01$ ) olmak üzere kadın okul yöneticisine ilişkin tüm boyutlardaki değerlendirmelerin, erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlerden daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, erkek öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin algıları, anlamlı olarak kadın öğretmenlerden daha olumsuzdur.

### Medeni Durum

Öğretmenlerin “medeni durum” değişkenine göre, kadın okul yöneticilerini genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarında değerlendirmelerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 74

*Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları\*\*/\**

Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S		Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p
Genel Yönetim Başarısı	Evli	616	2.02	1.07	Grup.ar.	7.38	2	3.69	3.27	.039
	Bekar	110	2.03	1.07	Grup.içi	857.81	760	1.13		
	Dul/Boşanmış	37	1.57	.82	Toplam	865.19	762			
	Toplam	763	2.00	1.07						
Aile Hayatı	Evli	616	1.91	1.00	Grup.ar.	4.22	2	2.11	2.12	.121
	Bekar	110	1.86	1.05	Grup.içi	756.75	760	1.00		
	Dul/Boşanmış	37	1.56	.80	Toplam	760.97	762			
	Toplam	763	1.88	1.00						
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Evli	616	1.90	.99	Grup.ar.	6.41	2	3.21	3.16	.043
	Bekar	110	2.03	1.14	Grup.içi	771.40	760	1.02		
	Dul/Boşanmış	37	1.55	.80	Toplam	777.82	762			
	Toplam	763	1.90	1.01						
Kişilik Özellikleri	Evli	616	1.89	1.06	Grup.ar.	5.79	2	2.89	2.55	.079
	Bekar	110	2.00	1.13	Grup.içi	862.07	760	1.13		
	Dul/Boşanmış	37	1.54	.87	Toplam	867.86	762			
	Toplam	763	1.89	1.07						
Nesnellik ve Eşit Muamele	Evli	616	2.14	1.04	Grup.ar.	8.45	2	4.22	4.07	.017
	Bekar	110	2.07	.97	Grup.içi	788.67	760	1.04		
	Dul/Boşanmış	37	1.65	.85	Toplam	797.12	762			
	Toplam	763	2.10	1.02						

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*İlgili boyuttan alınan ortalama puan arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme artmaktadır.

Tablo 74 incelendiğinde, kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin en olumsuz değerlendirmeyi bekar ( $\bar{X}=2.03$ ), en olumlu değerlendirmeyi ise dul/boşanmış öğretmenlerin ( $\bar{X}=1.57$ ); aile hayatına ilişkin en olumsuz değerlendirmeyi evli ( $\bar{X}=1.91$ ), en olumlu değerlendirmeyi ise dul/boşanmış öğretmenlerin ( $\bar{X}=1.56$ ); otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki boyutunda en olumsuz değerlendirmeyi bekar ( $\bar{X}=2.03$ ), en olumlu değerlendirmeyi ise dul/boşanmış öğretmenlerin ( $\bar{X}=1.55$ ); kişilik özellikleri boyutunda en olumsuz değerlendirmeyi bekar ( $\bar{X}=2.00$ ), en olumlu değerlendirmeyi ise dul/boşanmış öğretmenlerin ( $\bar{X}=1.54$ ); nesnellik ve eşit muamele boyutunda ise en olumsuz değerlendirmeyi evli ( $\bar{X}=2.14$ ) ve en olumlu değerlendirmeyi ise dul/boşanmış öğretmenlerin ( $\bar{X}=1.65$ ) yaptığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarındaki değerlendirmelerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin aile hayatı ( $F_{(2-760)}=2.12$ ,  $p>.05$ ) ve kişilik özellikleri ( $F_{(2-760)}=2.55$ ,  $p>.05$ ) değerlendirmelerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmazken; genel yönetim başarısı ( $F_{(2-760)}=3.27$ ,  $p<.05$ ), otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki ( $F_{(2-760)}=3.16$ ,  $p<.05$ ), ve nesnellik ve eşit muamele ( $F_{(2-760)}=4.07$ ,  $p<.05$ ) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Anlamlı farkın görüldüğü gruplarda, varyansın eşitliğini test etmek için yapılan homojenlik testi (Levene's Test of Equality of Error Variances) sonucunda, genel yönetim başarısı ( $F=3.82$ ,  $p<.05$ ) ve otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki ( $F=7.23$ ,  $p<.01$ ) boyutlarında varyansların homojen olduğu; nesnellik ve eşit muamele ( $F=1.95$ ,  $p>.05$ ) boyutunda ise varyansların homojen olmadığı hesaplanmıştır. Buna göre medeni durum değişkenine göre genel yönetim başarısı ve otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki boyutlarında kadın okul yöneticisine ilişkin değerlendirmelere ait farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe; nesnellik ve eşit muamele boyutunda kadın okul yöneticisine ilişkin değerlendirmelere ait farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için ise Dunnet C testleri yapılmış ve test sonuçları Tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75

*Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Kadın Okul Yöneticilerini Genel Yönetim Başarısı ve Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki Boyutlarında Değerlendirmelerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi/Scheffe ve Nesnellik ve Eşit Muamele Boyutunda Değerlendirilmelerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi/Dunnet C Testi Sonuçları\*\*/\*\**

Boyutlar /Test Türü	Gruplar	Ortalama Farkı (*p<.05)	Standart Hata
Genel Yönetim Başarısı /Scheffe	Evli Bekar	-.01	.11
	Dul/Boşanmış	.46*	.18
	Bekar Evli	.01	.11
	Dul/Boşanmış	.47	.20
	Dul/Boşanmış Evli	-.46*	.18
	Bekar	-.47	.20
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki /Scheffe	Evli Bekar	-.13	.10
	Dul/Boşanmış	.35	.17
	Bekar Evli	.13	.10
	Dul/Boşanmış	.48*	.19
	Dul/Boşanmış Evli	-.35	.17
	Bekar	-.48*	.19
Nesnellik ve Eşit Muamele /Dunnet C	Evli Bekar	.07	.10
	Dul/Boşanmış	.49*	.15
	Bekar Evli	-.07	.10
	Dul/Boşanmış	.41*	.17
	Dul/Boşanmış Evli	-.49*	.15
	Bekar	-.41*	.17

\*\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*\*İlgili boyuttan alınan ortalama puan arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme artmaktadır.

Genel yönetim başarısına ilişkin yapılan Scheffe testi sonuçlarını gösteren Tablo 75 incelendiğinde, evli öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin değerlendirmelerinin, dul/boşanmış öğretmenlerden anlamlı olarak daha olumsuz olduğu ( $F \bar{X} = .46, p < .05$ ); kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisi boyutunda yapılan Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, bekar öğretmenlerin değerlendirmelerinin dul/ boşanmış öğretmenlerin değerlendirmelerinden anlamlı olarak daha olumsuz olduğu ( $F \bar{X} = .48, p < .05$ ) bulunmuştur. Kadın okul yöneticilerinin nesnellik ve eşit muamele boyutundan değerlendirilmesine ilişkin yapılan Dunnet C testi sonuçları incelendiğinde ise hem evli ( $F \bar{X} = .49, p < .05$ ) hem de bekar öğretmenlerin ( $F \bar{X} = .41, p < .05$ ) değerlendirmelerinin, dul/boşanmış öğretmenlerin değerlendirmelerinden anlamlı olarak daha olumsuz olduğu görülmektedir.

## Yaş ve Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem değişkenleri ile, kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarındaki değerlendirmeleri arasındaki ilişkilere ait ortalama puan ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S) ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 76'da verilmiştir. r değeri için 00-.29 arası düşük, .30-.69 orta, .70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi gösterir şeklinde yorumlama yapılmıştır.

Tablo 76

*Öğretmenlerin Yaş ve Mesleki Kıdem Değişkenleri İle, Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Değerlendirmeleri Arasındaki Korelasyonlar (N=763)\*\*\*/\*\*\**

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6	7
1. Yaş	38.71	8.76	1	.92**	-.15**	-.10**	-.12**	-.09*	-.03
2. Mesleki Kıdem	14.97	8.74		1	-.13**	-.09*	-.12**	-.09*	-.03
3. Genel Yönetim Başarısı	2.00	1.07			1	.83**	.84**	.82**	.71**
4. Aile Hayatı	1.88	1.00				1	.86**	.84**	.64**
5. Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	1.90	1.01					1	.90**	.66**
6. Kişilik Özellikleri	1.89	1.07						1	.69**
7. Nesnellik ve Eşit Muamele	2.10	1.02							1

\*\*\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*\*İlgili boyuttan alınan ortalama puan arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme artmaktadır.

\*p<.05, \*\*p<.01

Öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem değişkenleri ile, kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarındaki değerlendirmeleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla hazırlanan Tablo 76 incelendiğinde, ortalama yaşı 38.71 ve mesleki kıdem ortalaması 14.97 olan örneklemdeki öğretmenlerin, en olumsuz değerlendirmeyi nesnellik ve eşit muamele ( $\bar{X} = 2.10$ ) boyutunda yaptığı, bunu sırasıyla genel yönetim başarısı ( $\bar{X} = 2.00$ ), otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki ( $\bar{X} = 1.90$ ) ve kişilik özellikleri ( $\bar{X} = 1.89$ ) boyutlarının izlediği, en olumlu değerlendirmeyi ise aile hayatı boyutunda ( $\bar{X} = 1.88$ ) yapmış oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşları ile, kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ( $r = -.15$ ,  $p < .01$ ), aile hayatına ( $r = -.10$ ,  $p < .01$ ), otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere

etkisine ( $r=-.12$ ,  $p<.01$ ) ve kişilik özelliklerine ( $r=-.09$ ,  $p<.01$ ) ilişkin puanlamaları arasında ters yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yaşları arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz algılarında düşük düzeyde de olsa bir düşüş yaşandığı söylenebilir. Benzer biçimde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile, kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ( $r=-.13$ ,  $p<.01$ ), aile hayatına ( $r=-.09$ ,  $p<.05$ ), otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ( $r=-.12$ ,  $p<.01$ ) ve kişilik özelliklerine ( $r=-.09$ ,  $p<.01$ ) ilişkin puanlamaları arasında da ters yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Buna göre, öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz algılarında düşük düzeyde de olsa bir düşüş yaşandığı söylenebilir. Bununla karşın, öğretmenlerin yaşları ( $r=-.03$ ,  $p>.05$ ) ve mesleki kıdemleri ( $r=-.03$ ,  $p>.05$ ) ile kadın okul yöneticilerinin nesnellik ve eşit muamelesine ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

### **Branş**

Öğretmenlerin “branşlarına” göre kadın okul yöneticilerini genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarında değerlendirmelerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 77’de verilmektedir.

Tablo 77

*Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*\**

Boyutlar	Branş	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Genel Yönetim Başarısı	Sınıf	380	1.93	1.06	-1.91	761	.057
	Branş	383	2.08	1.07			
Aile Hayatı	Sınıf	380	1.81	.99	-2.00	761	.046
	Branş	383	1.95	1.00			
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Sınıf	380	1.83	.98	-2.05	761	.041
	Branş	383	1.98	1.03			
Kişilik Özellikleri	Sınıf	380	1.84	1.05	-1.44	761	.150
	Branş	383	1.95	1.08			
Nesnellik ve Eşit Muamele	Sınıf	380	2.06	1.04	-1.11	761	.268
	Branş	383	2.15	1.01			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*İlgili boyuttan alınan ortalama puan arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme artmaktadır.

Öğretmenlerin branşlarına göre kadın okul yöneticilerini değerlendirmelerine ait bulguları içeren Tablo 77 incelendiğinde, aile hayatı (sınıf  $\bar{X}$  =1.81, branş  $\bar{X}$  =1.95,  $t_{(761)} = -2.00$ ,  $p < .05$ ) ve otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki (sınıf  $\bar{X}$  =1.83, branş  $\bar{X}$  =1.98,  $t_{(761)} = -2.05$ ,  $p < .05$ ) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ve her iki boyutta da kadın okul yöneticilerine karşı branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinden daha olumsuz değerlendirme yapmış oldukları görülmektedir. Genel yönetim başarısı (sınıf  $\bar{X}$  =1.93, branş  $\bar{X}$  =2.08,  $t_{(761)} = -1.91$ ,  $p > .05$ ), kişilik özellikleri (sınıf  $\bar{X}$  =1.84, branş  $\bar{X}$  =1.95,  $t_{(761)} = -1.44$ ,  $p > .05$ ) ve nesnellik ve eşit muamele (sınıf  $\bar{X}$  =2.06, branş  $\bar{X}$  =2.15,  $t_{(761)} = -1.11$ ,  $p > .05$ ) boyutlarında ise, öğretmenlerin branşlarına göre kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmelerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

### Mezun Olunan Okul Türü

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre, kadın okul yöneticilerini genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarında değerlendirmelerine ait sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78

*Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları \*/\*\**

Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
Genel Yönetim Başarısı	Eğitim Enstitüsü	62	360.79	1.57	.814
	Yüksek Öğretmen Okulu	16	372.06		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	87	381.41		
	Eğitim Fakültesi	449	389.32		
	Diğer	149	370.17		
	Toplam	763			
Aile Hayatı	Eğitim Enstitüsü	62	393.48	.31	.989
	Yüksek Öğretmen Okulu	16	371.88		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	87	375.32		
	Eğitim Fakültesi	449	381.47		
	Diğer	149	383.80		
	Toplam	763			
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Eğitim Enstitüsü	62	392.31	.19	.996
	Yüksek Öğretmen Okulu	16	372.41		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	87	381.29		
	Eğitim Fakültesi	449	381.80		
	Diğer	149	379.77		
	Toplam	763			

Tablo 78

*Devam*

Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
Kişilik Özellikleri	Eğitim Enstitüsü	62	396.10	.42	.981
	Yüksek Öğretmen Okulu	16	387.94		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	87	375.50		
	Eğitim Fakültesi	449	382.44		
	Diğer	149	377.96		
	Toplam	763			
Nesnellik ve Eşit Muamele	Eğitim Enstitüsü	62	369.81	.38	.985
	Yüksek Öğretmen Okulu	16	395.56		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	87	389.76		
	Eğitim Fakültesi	449	382.33		
	Diğer	149	380.09		
	Toplam	763			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*İlgili boyuttan alınan sıra ortalamaları arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme artmaktadır.

Tablo 78 incelendiğinde, öğretmenlerin genel yönetim başarısı [ $X^2_{(4)}=1.57$ ,  $p>.05$ ], aile hayatı [ $X^2_{(4)}=.31$ ,  $p>.05$ ], otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki [ $X^2_{(4)}=.19$ ,  $p>.05$ ], kişilik özellikleri [ $X^2_{(4)}=.42$ ,  $p>.05$ ] ve nesnellik ve eşit muamele [ $X^2_{(4)}=.38$ ,  $p>.05$ ] olmak üzere, kadın okul yöneticilerini değerlendirilmelerine ilişkin hiçbir boyutta mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Kadın yöneticilere ilişkin öğretmen değerlendirmesi mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesine karşın öğretmenlerin kadın yöneticiye ilişkin genel yönetim başarısı boyutundaki değerlendirmeleri incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunlarının olumsuz değerlendirmelerinin en yüksek (sıra ort.= 389.32), eğitim enstitüsü mezunlarının ise en düşük (sıra ort.=360.79); aile hayatı boyutundaki değerlendirmeleri incelendiğinde, eğitim enstitüsü mezunlarının olumsuz değerlendirmelerinin en yüksek (sıra ort.= 393.48), yüksek öğretmen okulu mezunlarının ise en düşük (sıra ort.= 371.88); otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki boyutundaki değerlendirmeleri incelendiğinde, eğitim enstitüsü mezunlarının olumsuz değerlendirmelerinin en yüksek (sıra ort.= 392.31), yüksek öğretmen okulu mezunlarının ise en düşük (sıra ort.= 372.41); kişilik özellikleri boyutundaki değerlendirmeleri incelendiğinde, eğitim enstitüsü mezunlarının olumsuz değerlendirmelerinin en yüksek (sıra ort.= 396.10), fen-edebiyat fakültesi mezunlarının ise en düşük (sıra ort.= 375.50) ve nesnellik ve eşit muamele boyutundaki değerlendirmeleri incelendiğinde ise yüksek öğretmen okulu mezunlarının olumsuz

değerlendirmelerinin en yüksek (sıra ort.= 395.56), eğitim enstitüsü mezunlarının ise en düşük (sıra ort.= 369.81) düzeyde olduğu görülmektedir.

### Lisansüstü Eğitim Durumu

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre, kadın okul yöneticilerini genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarında değerlendirmelerine ait sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 79

*Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Lisansüstü Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
Genel Yönetim Başarısı	Yok	675	376.54	4.61	.100
	Yüksek Lisans	83	418.37		
	Doktora	5	514.90		
	Toplam	763			
Aile Hayatı	Yok	675	377.49	5.23	.073
	Yüksek Lisans	83	407.31		
	Doktora	5	570.20		
	Toplam	763			
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Yok	675	377.43	3.77	.152
	Yüksek Lisans	83	410.99		
	Doktora	5	518.40		
	Toplam	763			
Kişilik Özellikleri	Yok	675	377.55	4.25	.120
	Yüksek Lisans	83	408.78		
	Doktora	5	538.10		
	Toplam	763			
Nesnellik ve Eşit Muamele	Yok	675	377.74	2.55	.280
	Yüksek Lisans	83	411.42		
	Doktora	5	469.40		
	Toplam	763			

Tablo 79 incelendiğinde, öğretmenlerin genel yönetim başarısı [ $X^2_{(2)}= 4.61$ ,  $p>.05$ ], aile hayatı [ $X^2_{(2)}= 5.23$ ,  $p>.05$ ], otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki [ $X^2_{(2)}= 3.77$ ,  $p>.05$ ], kişilik özellikleri [ $X^2_{(2)}= 4.25$ ,  $p>.05$ ] ve nesnellik ve eşit muamele [ $X^2_{(2)}= 2.55$ ,  $p>.05$ ] olmak üzere, kadın okul yöneticilerini değerlendirilmelerine ilişkin hiçbir boyutta lisansüstü eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Kadın yöneticilere ilişkin öğretmen değerlendirmeleri lisansüstü eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemesine karşın, genel yönetim başarısı (doktora



sıra ort.= 514.90, l.üstü yok sıra ort=376.54); aile hayatı (doktora sıra ort.= 570.20, l.üstü yok sıra ort=377.49); otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki (doktora sıra ort.= 518.40, l.üstü yok sıra ort=377.43); kişilik özellikleri (doktora sıra ort.= 538.10, l.üstü yok sıra ort=377.55) ve nesnellik ve eşit muamele (doktora sıra ort.= 469.40, l.üstü yok sıra ort=377.74) boyutlarının tümünde doktora mezunu öğretmenler en olumsuz, lisansüstü eğitimi olmayan öğretmenler ise en olumlu değerlendirmeyi yapmışlardır.

### Yöneticilik Deneyimi

Öğretmenlerin “yöneticilik deneyimi” değişkenine göre, kadın okul yöneticilerini genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarında değerlendirmelerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 80’de verilmiştir.

Tablo 80

*Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimine Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Yöneticilik Deneyimi	n	$\bar{X}$	S		Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p
Genel Yönetim Başarısı	Yok	608	1.97	1.06	Grup.ar.	5.95	2	2.98	2.63	.073
	Müdür	72	2.27	1.14	Grup.içi	859.24	760	1.13		
	Md.Yrd./BaşYrd.	83	2.04	1.00	Toplam	865.19	762			
	Toplam	763	2.00	1.07						
Aile Hayatı	Yok	608	1.85	.99	Grup.ar.	3.18	2	1.59	1.59	.204
	Müdür	72	2.04	1.07	Grup.içi	757.79	760	1.00		
	Md.Yrd./BaşYrd.	83	1.98	.98	Toplam	760.97	762			
	Toplam	763	1.88	1.00						
Otorite Sağlama ve Kişil. İlişk.Etki	Yok	608	1.87	1.01	Grup.ar.	2.92	2	1.46	1.43	.239
	Müdür	72	2.07	1.03	Grup.içi	774.90	760	1.02		
	Md.Yrd./BaşYrd.	83	1.98	.97	Toplam	777.82	762			
	Toplam	763	1.90	1.01						
Kişilik Özellikleri	Yok	608	1.85	1.05	Grup.ar.	5.93	2	2.96	2.61	.074
	Müdür	72	2.15	1.19	Grup.içi	861.93	760	1.13		
	Md.Yrd./BaşYrd.	83	1.96	1.04	Toplam	867.86	762			
	Toplam	763	1.89	1.07						
Nesnellik ve Eşit Muamele	Yok	608	2.07	1.01	Grup.ar.	3.05	2	1.53	1.46	.233
	Müdür	72	2.23	1.12	Grup.içi	794.06	760	1.05		
	Md.Yrd./BaşYrd.	83	2.23	1.03	Toplam	797.12	762			
	Toplam	763	2.10	1.02						

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*İlgili boyuttan alınan ortalama puan arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme artmaktadır.

Tablo 80 incelendiğinde, kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına (müdür  $\bar{X} = 2.27$ , y.d.yok  $\bar{X} = 1.97$ ); aile hayatına (müdür  $\bar{X} = 2.04$ , y.d.yok  $\bar{X} = 1.85$ ); otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine (müdür  $\bar{X} = 2.07$ , y.d.yok  $\bar{X} = 1.87$ ) ve kişilik özellikleri (müdür  $\bar{X} = 2.15$ , y.d.yok  $\bar{X} = 1.85$ ) boyutlarının tümünde müdürlük deneyimi olan öğretmenlerin, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerden daha olumsuz değerlendirme yapmış oldukları; nesnellik ve eşit muamele (müdür  $\bar{X} = 2.23$ , mdyrd/baş.yrd  $\bar{X} = 2.23$ , y.d.yok  $\bar{X} = 2.07$ ) boyutunda ise müdürlük ve müdür yardımcılığı/başyardımcılığı deneyimi olanların okul yöneticiliği deneyimi olmayan öğretmenlerden daha olumsuz değerlendirmede buldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarındaki değerlendirmelerinin yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı ( $F_{(2-760)}=2.63$ ,  $p>.05$ ), aile hayatı ( $F_{(2-760)}=1.59$ ,  $p>.05$ ), otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki ( $F_{(2-760)}=1.43$ ,  $p>.05$ ), kişilik özellikleri ( $F_{(2-760)}=2.61$ ,  $p>.05$ ) ve nesnellik ve eşit muamele ( $F_{(2-760)}=1.46$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında yaptıkları değerlendirmelerin hiç birinde yöneticilik deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

### **Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumu**

Öğretmenlerin “yöneticilik sınavlarına girme durumuna” göre kadın okul yöneticilerini genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarında değerlendirmelerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 81’de verilmektedir.

Tablo 81

*Öğretmenlerin Yöneticilik Sınavlarına Girme Durumuna Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız T-Testi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Branş	n	$\bar{X}$	S	t	Sd	p																																												
Genel Yönetim Başarısı	Evet	131	2.18	1.11	1.98	761	.049																																												
	Hayır	632	1.97	1.05				Aile Hayatı	Evet	131	1.99	1.01	1.32	761	.189	Hayır	632	1.86	1.00	Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Evet	131	2.08	1.04	2.20	761	.029	Hayır	632	1.86	1.00	Kişilik Özellikleri	Evet	131	2.10	1.11	2.42	761	.016	Hayır	632	1.85	1.05	Nesnellik ve Eşit Muamele	Evet	131	2.32	1.10	2.46	761	.015
Aile Hayatı	Evet	131	1.99	1.01	1.32	761	.189																																												
	Hayır	632	1.86	1.00				Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Evet	131	2.08	1.04	2.20	761	.029	Hayır	632	1.86	1.00	Kişilik Özellikleri	Evet	131	2.10	1.11	2.42	761	.016	Hayır	632	1.85	1.05	Nesnellik ve Eşit Muamele	Evet	131	2.32	1.10	2.46	761	.015	Hayır	632	2.06	1.00								
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Evet	131	2.08	1.04	2.20	761	.029																																												
	Hayır	632	1.86	1.00				Kişilik Özellikleri	Evet	131	2.10	1.11	2.42	761	.016	Hayır	632	1.85	1.05	Nesnellik ve Eşit Muamele	Evet	131	2.32	1.10	2.46	761	.015	Hayır	632	2.06	1.00																				
Kişilik Özellikleri	Evet	131	2.10	1.11	2.42	761	.016																																												
	Hayır	632	1.85	1.05				Nesnellik ve Eşit Muamele	Evet	131	2.32	1.10	2.46	761	.015	Hayır	632	2.06	1.00																																
Nesnellik ve Eşit Muamele	Evet	131	2.32	1.10	2.46	761	.015																																												
	Hayır	632	2.06	1.00																																															

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*İlgili boyuttan alınan ortalama puan arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme artmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilik sınavlarına girme durumlarına göre kadın okul yöneticilerini değerlendirmelerine ait bulguları içeren Tablo 81 incelendiğinde, genel yönetim başarısı (evet  $\bar{X}$  =2.18, hayır  $\bar{X}$  =1.97,  $t_{(761)}$  = 1.98,  $p < .05$ ), otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki (evet  $\bar{X}$  =2.08, hayır  $\bar{X}$  =1.86,  $t_{(761)}$  = 2.20,  $p < .05$ ), kişilik özellikleri (erkek  $\bar{X}$  =2.10, kadın  $\bar{X}$  =1.85,  $t_{(761)}$  = 2.42,  $p < .05$ ), ve nesnellik ve eşit muamele (erkek  $\bar{X}$  =2.32, kadın  $\bar{X}$  =2.06,  $t_{(761)}$  = 2.46,  $p < .05$ ) boyutlarında kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmelerin, daha önce okul yöneticiliği sınavına girmiş olan öğretmenlerde anlamlı olarak daha olumsuz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin aile hayatı (evet  $\bar{X}$  =1.99, hayır  $\bar{X}$  =1.86,  $t_{(761)}$  = 1.32,  $p > .05$ ) boyutundaki değerlendirmeleri ise okul yöneticiliği sınavlarına girme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

### **Müdür Yardımcısı/Başyardımcılarının Cinsiyeti**

Öğretmenlerin “birlikte çalıştıkları müdür yardımcısı/başyardımcılarının cinsiyeti” değişkenine göre, kadın okul yöneticilerini genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarında değerlendirmelerine ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82

*Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Md.Yrd. Cins.	n	$\bar{X}$	S		Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p
Genel Yönetim Başarısı	Kadın	108	1.93	.98	Grup.ar.	5.95	2	1.55	1.36	.257
	Erkek	519	1.98	1.05	Grup.içi	859.24	760	1.13		
	Her ikisi	136	2.13	1.18	Toplam	865.19	762			
	Toplam	763	2.00	1.07						
Aile Hayatı	Kadın	108	1.80	.93	Grup.ar.	3.18	2	.85	.85	.426
	Erkek	519	1.88	.99	Grup.içi	757.79	760	1.00		
	Her ikisi	136	1.97	1.07	Toplam	760.97	762			
	Toplam	763	1.88	1.00						
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Kadın	108	1.83	.97	Grup.ar.	2.92	2	.36	.36	.700
	Erkek	519	1.91	1.01	Grup.içi	774.90	760	1.02		
	Her ikisi	136	1.92	1.05	Toplam	777.82	762			
	Toplam	763	1.90	1.01						
Kişilik Özellikleri	Kadın	108	1.85	1.07	Grup.ar.	5.93	2	1.31	1.15	.317
	Erkek	519	1.87	1.04	Grup.içi	861.93	760	1.14		
	Her ikisi	136	2.01	1.16	Toplam	867.86	762			
	Toplam	763	1.89	1.07						
Nesnellik ve Eşit Muamele	Kadın	108	2.06	1.02	Grup.ar.	3.05	2	2.53	2.43	.089
	Erkek	519	2.07	.97	Grup.içi	794.06	760	1.04		
	Her ikisi	136	2.28	1.19	Toplam	797.12	762			
	Toplam	763	2.10	1.02						

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*İlgili boyuttan alınan ortalama puan arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme artmaktadır.

Tablo 82 incelendiğinde, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin değerlendirmelerinin her iki cinsiyette de müdür yardımcısı ile çalışmakta olan ( $\bar{X}=2.13$ ) öğretmenlerde en olumsuz, kadın müdür yardımcısı ile çalışmakta olan öğretmenlerde en olumlu ( $\bar{X}=1.93$ ); aile hayatına ilişkin değerlendirmelerinin her iki cinsiyette de müdür yardımcısı ile çalışmakta olan ( $\bar{X}=1.97$ ) öğretmenlerde en olumsuz, kadın müdür yardımcısı ile çalışmakta olan öğretmenlerde en olumlu ( $\bar{X}=1.80$ ); otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin değerlendirmelerinin her iki cinsiyette de müdür yardımcısı ile çalışmakta olan ( $\bar{X}=1.92$ ) öğretmenlerde en olumsuz, kadın müdür yardımcısı ile çalışmakta olan öğretmenlerde en olumlu ( $\bar{X}=1.83$ ); kişilik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinin her iki cinsiyette de müdür yardımcısı ile çalışmakta olan ( $\bar{X}=2.01$ ) öğretmenlerde en olumsuz, kadın müdür yardımcısı ile çalışmakta olan öğretmenlerde en olumlu ( $\bar{X}=1.85$ ) ve yine nesnellik ve eşit muamele boyutunda da diğer boyutlara benzer şekilde değerlendirmelerinin her iki cinsiyette de müdür yardımcısı ile çalışmakta olan ( $\bar{X}$

=2.28) öğretmenlerde en olumsuz, kadın müdür yardımcıları ile çalışmakta olan öğretmenlerde ise en olumlu ( $\bar{X}=2.06$ ) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarındaki değerlendirmelerinin öğretmenlerin birlikte çalıştıkları müdür yardımcısı/başyardımcılarının cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı ( $F_{(2-760)}=1.36$ ,  $p>.05$ ), aile hayatı ( $F_{(2-760)}=.85$ ,  $p>.05$ ), otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki ( $F_{(2-760)}=.36$ ,  $p>.05$ ), kişilik özellikleri ( $F_{(2-760)}=1.15$ ,  $p>.05$ ) ve nesnellik ve eşit muamele ( $F_{(2-760)}=2.43$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında yaptıkları değerlendirmelerin hiç birinde birlikte çalıştıkları müdür yardımcısının/başyardımcısının cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Erkek okul yöneticilerinin (müdürlerinin) okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin birlikte çalıştıkları müdür ve müdür yardımcısı/başyardımcılarının cinsiyetlerine göre kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmeleri Tablo 83'de verilmektedir.

Tablo 83

*Erkek Okul Yöneticilerinin (Müdürlerinin) Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları \*/\*\**

Boyutlar	Lisansüstü Eğitim Durumu	Erkek Okul Yöneticisi			
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
Genel Yönetim Başarısı	Kadın	27	122.89	.39	.82
	Erkek	163	114.51		
	Her ikisi de	41	117.39		
	Toplam	231			
Aile Hayatı	Kadın	27	122.35	.30	.86
	Erkek	163	114.83		
	Her ikisi de	41	116.48		
	Toplam	231			
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Kadın	27	118.89	.14	.93
	Erkek	163	116.27		
	Her ikisi de	41	113.02		
	Toplam	231			

Tablo 83

*Devam*

Boyutlar	Lisansüstü Eğitim Durumu	Erkek Okul Yöneticisi			
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	p
Kişilik Özellikleri	Kadın	27	125.11	1.07	.59
	Erkek	163	113.16		
	Her ikisi de	41	121.29		
	Toplam	231			
Nesnellik ve Eşit Muamele	Kadın	27	125.96	2.18	.34
	Erkek	163	111.82		
	Her ikisi de	41	126.06		
	Toplam	231			

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*İlgili boyuttan alınan ortalama puan arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme artmaktadır.

Tablo 83 incelendiğinde, öğretmenlerin genel yönetim başarısı [ $X^2_{(2)}=.39$ ,  $p>.05$ ], aile hayatı [ $X^2_{(2)}=.30$ ,  $p>.05$ ], otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki [ $X^2_{(2)}=.14$ ,  $p>.05$ ], kişilik özellikleri [ $X^2_{(2)}=1.07$ ,  $p>.05$ ] ve nesnellik ve eşit muamele [ $X^2_{(2)}=2.18$ ,  $p>.05$ ] olmak üzere, kadın okul yöneticilerini değerlendirilmelerine ilişkin hiçbir boyutta birlikte çalışmakta olduğu müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Erkek okul yöneticilerinin (müdürlerinin) okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin değerlendirmesi birlikte çalışmakta olduğu müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesine karşın, öğretmenlerin kadın yöneticiye ilişkin genel yönetim başarısı (kadın md y/by. sıra ort.= 122.89, erkek md y/by. sıra ort.= 114.51); aile hayatı (kadın md y/by. sıra ort.= 122.35, erkek md y/by. sıra ort.= 114.83) ve kişilik özellikleri (kadın md y/by. sıra ort.= 125.11, erkek md y/by. sıra ort.= 113.16) boyutlarında kadın müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan öğretmenlerde en olumsuz, erkek müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan öğretmenlerde ise en olumlu olduğu görülmektedir. Otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki (kadın md y/by. sıra ort.= 118.89, her iki cinsiyetteki md y/by. sıra ort.= 113.12) boyutunda en olumsuz değerlendirmeyi kadın müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan öğretmenlerin, en olumlu değerlendirmeyi ise her iki cinsiyetteki müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan öğretmenlerin yaptığı görülmektedir. Nesnellik ve eşit muamele (her iki cinsiyetteki md y/by. sıra ort.= 126.06, erkek md y/by. sıra ort.= 111.82) boyutunda ise en olumsuz değerlendirme her iki cinsiyetteki müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan öğretmenler tarafından yapılırken, bu boyuttaki en olumlu değerlendirmenin erkek müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan öğretmenler tarafından yapıldığı görülmektedir.

Kadın okul yöneticilerinin (müdürlerinin) okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin birlikte çalıştıkları müdür ve müdür yardımcısı/başyardımcılarının cinsiyetlerine göre kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmeleri Tablo 84'te verilmektedir.

Tablo 84

*Kadın Yöneticilerinin (Müdürlerinin) Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Birlikte Çalıştıkları Müdür Yard./Başyard. Cinsiyetine Göre Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ( $\bar{X}$ ), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları\*/\*\**

Boyutlar	Md.Yrd. Cins.	n	$\bar{X}$	S		Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p
Genel Yönetim Başarısı	Kadın	81	1.70	.79	Grup.ar.	3.72	2	1.86	2.12	.121
	Erkek	356	1.76	.91	Grup.içi	463.79	529	.88		
	Her ikisi	95	1.96	1.12	Toplam	467.51	531			
	Toplam	532	1.79	.94						
Aile Hayatı	Kadın	81	1.59	.75	Grup.ar.	1.93	2	.97	1.26	.284
	Erkek	356	1.69	.87	Grup.içi	405.15	529	.77		
	Her ikisi	95	1.80	.97	Toplam	407.08	531			
	Toplam	532	1.69	.88						
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	Kadın	81	1.63	.81	Grup.ar.	.72	2	.36	.46	.633
	Erkek	356	1.70	.87	Grup.içi	415.95	529	.79		
	Her ikisi	95	1.76	1.99	Toplam	416.67	531			
	Toplam	532	1.70	.89						
Kişilik Özellikleri	Kadın	81	1.63	.94	Grup.ar.	2.03	2	1.01	1.09	.338
	Erkek	356	1.67	.95	Grup.içi	493.35	529	.93		
	Her ikisi	95	1.82	1.06	Toplam	495.38	531			
	Toplam	532	1.69	.97						
Nesnellik ve Eşit Muamele	Kadın	81	1.84	.94	Grup.ar.	3.60	2	1.80	2.34	.097
	Erkek	356	1.87	.79	Grup.içi	407.31	529	.77		
	Her ikisi	95	2.07	1.10	Toplam	410.91	531			
	Toplam	532	1.90	.88						

\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*İlgili boyuttan alınan ortalama puan arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme artmaktadır.

Tablo 84 incelendiğinde, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin değerlendirmelerinin her iki cinsiyette müdür yardımcısı ile çalışmakta olan ( $\bar{X}=1.96$ ) öğretmenlerde en olumsuz, kadın müdür yardımcısı ile çalışmakta olan öğretmenlerde en olumlu ( $\bar{X}=1.70$ ); aile hayatına ilişkin değerlendirmelerinin her iki cinsiyette de müdür yardımcısı ile çalışmakta olan ( $\bar{X}=1.80$ ) öğretmenlerde en olumsuz, kadın müdür yardımcısı ile çalışmakta olan öğretmenlerde en olumlu ( $\bar{X}=1.59$ ); otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin değerlendirmelerinin her iki cinsiyette de müdür yardımcısı ile çalışmakta olan ( $\bar{X}=1.76$ ) öğretmenlerde en olumsuz, kadın müdür yardımcısı ile çalışmakta olan öğretmenlerde en olumlu ( $\bar{X}$

=1.63); kişilik özelliklerine ilişkin değerlendirmelerinin her iki cinsiyette de müdür yardımcısı ile çalışmakta olan ( $\bar{X}=1.82$ ) öğretmenlerde en olumsuz, kadın müdür yardımcısı ile çalışmakta olan öğretmenlerde en olumlu ( $\bar{X}=1.63$ ) ve yine nesnellik ve eşit muamele boyutunda da diğer boyutlara benzer şekilde değerlendirmelerinin her iki cinsiyette de müdür yardımcısı ile çalışmakta olan ( $\bar{X}=2.07$ ) öğretmenlerde en olumsuz, kadın müdür yardımcısı ile çalışmakta olan öğretmenlerde ise en olumlu ( $\bar{X}=1.84$ ) olduğu belirlenmiştir.

Kadın okul yöneticisinin (müdürünün) okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarındaki değerlendirmelerinin öğretmenlerin birlikte çalıştıkları müdür yardımcısı/başyardımcılarının cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde ise, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı ( $F_{(2-529)}=2.12$ ,  $p>.05$ ), aile hayatı ( $F_{(2-529)}=1.26$ ,  $p>.05$ ), otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki ( $F_{(2-529)}=.46$ ,  $p>.05$ ), kişilik özellikleri ( $F_{(2-529)}=1.09$ ,  $p>.05$ ) ve nesnellik ve eşit muamele ( $F_{(2-529)}=2.34$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında yaptıkları değerlendirmelerin hiç birinde birlikte çalıştıkları müdür yardımcısının/başyardımcısının cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Buna göre, gerek örnekleme yer alan tüm öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisi (müdürünün) cinsiyeti önemsenmeksizin, gerekse birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin (müdürünün) cinsiyeti değişkeni kapsamında yapılan inceleme, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyetine göre kadın okul yöneticisini genel yönetim başarısı, aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarında değerlendirmeleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgudan hareketle, okul yönetiminde kadın yöneticiler değerlendirilirken, müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyetinden ziyade, okul yöneticisinin (müdürünün) cinsiyeti doğrultusunda değerlendirme yapmanın daha anlamlı sonuçlar ortaya koyacağı söylenebilir.

Kadın ve erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmelerinin hangi demografik



özellikleri taşıyan öğretmenlerde anlamlı olarak diğer kadın öğretmenlerden daha olumsuz olduğu aşağıda yer alan Tablo 85’te özetlenmiştir.

Tablo 85

*Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Olumsuz Değerlendirme Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Değişimi*

Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Olumsuz Değerlendirme	Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Olumsuz Değerlendirme Düzeyleri Demografik Değişkenlerine Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Gruplar
Genel Yönetim Başarısı	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Erkek öğretmenlerde, kadın öğretmenlerden daha yüksek.</li> <li>✓ Evli öğretmenlerde, dul/boşanmış öğretmenlerden daha yüksek.</li> <li>✓ Genç ve mesleki kıdemi düşük olanlarda, daha yaşlı ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerden, daha yüksek.</li> <li>✓ Daha önce yöneticilik sınavlarına giren öğretmenlerde, girmeyenlerden daha yüksek.</li> </ul>
Aile Hayatı	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Erkek okul müdürü ile çalışan öğretmenlerde, kadın okul müdürü ile çalışandan daha yüksek.</li> <li>✓ Erkek öğretmenlerde, kadın öğretmenlerden daha yüksek.</li> <li>✓ Genç ve mesleki kıdemi düşük olanlarda, daha yaşlı ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerden, daha yüksek.</li> <li>✓ Branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinden daha yüksek.</li> </ul>
Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etki	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Erkek okul müdürü ile çalışan öğretmenlerde, kadın okul müdürü ile çalışandan daha yüksek.</li> <li>✓ Erkek öğretmenlerde, kadın öğretmenlerden daha yüksek.</li> <li>✓ Bekar öğretmenlerin, dul/boşanmış öğretmenlerden daha yüksek.</li> <li>✓ Genç ve mesleki kıdemi düşük olanlarda, daha yaşlı ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerden, daha yüksek.</li> <li>✓ Branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinden daha yüksek.</li> <li>✓ Daha önce yöneticilik sınavlarına giren öğretmenlerde, girmeyenlerden daha yüksek.</li> </ul>
Kişilik Özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Erkek okul müdürü ile çalışan öğretmenlerde, kadın okul müdürü ile çalışandan daha yüksek.</li> <li>✓ Erkek öğretmenlerde, kadın öğretmenlerden daha yüksek.</li> <li>✓ Genç ve mesleki kıdemi düşük olanlarda, daha yaşlı ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerden, daha yüksek.</li> <li>✓ Daha önce yöneticilik sınavlarına giren öğretmenlerde, girmeyenlerden daha yüksek.</li> </ul>
Nesnellik ve Eşit Muamele	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Erkek okul müdürü ile çalışan öğretmenlerde, kadın okul müdürü ile çalışandan daha yüksek.</li> <li>✓ Erkek öğretmenlerde, kadın öğretmenlerden daha yüksek.</li> <li>✓ Evli ve bekar öğretmenlerin, dul/boşanmış öğretmenlerden daha yüksek.</li> <li>✓ Daha önce yöneticilik sınavlarına giren öğretmenlerde, girmeyenlerden daha yüksek.</li> </ul>

Bununla birlikte kadın okul yöneticilerinin değerlendirilmesine ilişkin tüm boyutlarda, mezun olunan okul türü, yöneticilik deneyimi ve müdür yardımcısı/başyardımcısının cinsiyeti değişkenleri anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

#### **4.6.2. Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticisine İlişkin Değerlendirmeleri İle Okul Yöneticisi Olmalarına İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engeli Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın 6.3. alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin değerlendirmeleri ile okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet rolleri algısına kariyer engelleri ve algıladıkları kurumsal kariyer engelleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? olarak belirlenmiştir.

Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla yapılan ve kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri düzeyi, toplumsal cinsiyet algısına dayalı kariyer engelleri düzeyi ve algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeyleri ile, kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri, aile hayatı ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarındaki değerlendirmeleri arasındaki ilişkilere ait ortalama puan ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S) ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 86’da verilmiştir.

r değeri için 00-.29 arası düşük, .30-.69 orta, .70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi gösterir şeklinde yorumlama yapılmıştır.

Tablo 86

*Kadın Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Değerlendirmeleri İle Kadınların Okul Yöneticisi Olmalarına İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri, Toplumsal Cinsiyet Algısına Dayalı Kariyer Engelleri ve Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engelleri Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyonlar (N=532)\*\*\*/\*\*\*\*\**

Ölçekler	Boyutlar	Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Değerlendirme****						
		$\bar{X}$	S	GYB	OSKI	KÖ	AH	NEM
Bireysel Kariyer Engelleri	1.Özel Hayatı Deng.	3.61	1.07	-.00	-.04	-.03	.01	-.02
	2.Mesl.Yet. ve B. İ.	2.99	1.02	.09*	.05	.04	.07	.10
	3.Statü ve Kazanım	4.43	.82	-.07	-.10*	-.06	-.10*	-.02
Toplumsal C. R. D. Kariyer Engelleri	4.Aile İçi Cinsiyet R.	2.03	.76	.39**	.37**	.34**	.47**	.29**
	5.Eşe G. K. ve K. B.	2.33	.95	.31**	.32**	.28**	.35**	.30**
Kurumsal Kariyer Engelleri	6.Üst. İ. ve S. K.	2.70	.90	.17**	.15**	.10*	.14**	.11*
	7.Temsil ve Öz.	3.93	.79	-.21**	-.13**	-.17**	-.15**	-.15**
	8.Resmi Engeller	2.13	1.23	-.02	.00	.01	.01	-.01
	9.Fırsat Eşitliği	3.32	1.28	-.11*	-.12**	-.11*	-.09	-.10*
	10.Pozitif Ayrımcılık	4.06	1.06	-.17**	-.12**	-.13**	-.14**	-.11**

\*\* p<.01 \* p<.05,

\*\*\*Ölçekte yer alan kayıp verilerin doldurulmasında, öğretmen cinsiyetlerine göre gruplanan ortalama puanlar atanmıştır.

\*\*\*\*Katılım düzeyinin artışı, ilgili boyutlarda bireysel, toplumsal ve kurumsal kariyer engeli düzeyinin arttığını, kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmelere ait boyutlarda ise, olumsuz değerlendirmenin arttığını göstermektedir.

\*\*\*\*\*GYB=Genel Yönetim Başarısı, OSKI=Otorite Sağlama ve Kişilerarası İlişkilere Etkiler, KÖ=Kişilik Özellikleri, AH=Aile Hayatı ve NEM=Nesnellik ve Eşit Muamele

Tablo 86’da görüldüğü üzere, kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik ve başarı inancına ilişkin bireysel kariyer engeli ile kadın okul yöneticilerinin genel yeterlik ve başarısına ilişkin olumsuz değerlendirmeleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.09$ ,  $p<.05$ ). Buna göre kadın öğretmenlerin birlikte çalıştıkları kadın okul yöneticisinin genel yönetim başarısına ilişkin olumsuz değerlendirmeleri arttıkça, mesleki olarak yeterli ve başarılı olamayacakları düşüncesi ile okul yöneticisi olmak istememelerine ilişkin kariyer engelleri artmaktadır. Bununla birlikte statü ve kazanım boyutundaki bireysel kariyer engelleri düzeyi ile kadın okul yöneticisinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisi ( $r=-.10$ ,  $p<.05$ ) ve aile hayatı boyutlarındaki ( $r=-.10$ ,  $p<.05$ ) olumsuz değerlendirme düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişiler arası ilişkilere etkisine ve aile hayatına ilişkin daha olumlu değerlendirme yapan kadın öğretmenlerin, okul yöneticiliğinin statü ve kazanç sağlamayacağı görüşü ile okul yöneticisi olmak istememelerinden kaynaklanan bireysel kariyer engelleri düzeyinin daha düşük olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile kadın

okul yöneticilerinin aile hayatı ve okuldaki otorite sağlamalarını ve kişilerarası ilişkilerini daha olumlu bulan kadın öğretmenler, okul yöneticiliğinin statü ve kazanç getireceğine daha fazla katılan öğretmenlerdir denilebilir.

Aile içi cinsiyet rolleri boyutundaki toplumsal cinsiyet rolleri algısına dayalı kariyer engelleri ile kadın okul yöneticisinin genel yönetim başarısına ( $r=.39$ ,  $p<.01$ ), otorite sağlama ve kişiler arası ilişkilere etkisine ( $r=.37$ ,  $p<.01$ ), kişisel özelliklerine ( $r=.34$ ,  $p<.01$ ) ve aile hayatına ( $r=.47$ ,  $p<.01$ ) ilişkin olumsuz değerlendirmeleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki; nesnellik ve eşit muamelelerine ( $r=.29$ ,  $p<.01$ ) ilişkin olumsuz değerlendirme düzeyi ile ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutunda yer alan toplumsal cinsiyet rolleri algısına dayalı kariyer engelleri ile kadın okul yöneticilerinin yöneticisinin genel yönetim başarısına ( $r=.31$ ,  $p<.01$ ), otorite sağlama ve kişiler arası ilişkilere etkisine ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ), aile hayatına ( $r=.35$ ,  $p<.01$ ) ve nesnellik ve eşit muamelesine ( $r=.32$ ,  $p<.01$ ) ilişkin olumsuz değerlendirmeleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu; kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ( $r=.28$ ,  $p<.01$ ), ilişkin olumsuz değerlendirmeleri ile arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde olmakla birlikte yine anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin gerek aile içi cinsiyet rolleri gerekse eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rolleri algılarından kaynaklanan kariyer engelli düzeyleri arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin tüm boyutlardaki olumsuz değerlendirmelerinin arttığı, bir başka deyişle kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutunda algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeyleri ile okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı ( $r=.17$ ,  $p<.01$ ), otorite sağlama ve kişiler arası ilişkilere etki ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ), kişisel özellikler ( $r=.10$ ,  $p<.01$ ), aile hayatı ( $r=.14$ ,  $p<.01$ ) ve nesnellik ve eşit muamele ( $r=.11$ ,  $p<.01$ ) boyutlarındaki olumsuz değerlendirmeleri ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre kadın okul yöneticilerinin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabullerine ilişkin kariyer engelleri olduğunu belirten kadın öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerine ilişkin tüm boyutlarda daha olumsuz değerlendirmede bulunduğu söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin temsil ve özendirme boyutundaki kurumsal kariyer engelleri düzeyi ile, okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı ( $r=-.21$ ,  $p<.01$ ), otorite sağlama ve kişiler arası ilişkilere etki ( $r=-.13$ ,  $p<.01$ ), kişisel özellikler ( $r=-.17$ ,  $p<.01$ ), aile hayatı ( $r=-.15$ ,  $p<.01$ ) ve nesnellik ve eşit muamele ( $r=-.15$ ,  $p<.01$ ) boyutlarındaki olumsuz değerlendirmeleri ile arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların okul yöneticiliğinde temsil edilmesi ve yöneticiliğe özendirilmesine ilişkin kariyer engelleri olduğunu belirten kadın öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerine ilişkin tüm boyutlarda daha olumlu bir değerlendirmede bulunduğu söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin kadınlara okul yöneticisi olmalarına ilişkin fırsat eşitliği sağlanmamasına ilişkin kurumsal kariyer engelleri düzeyi ile, kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı ( $r=-.11$ ,  $p<.05$ ), otorite sağlama ve kişiler arası ilişkilere etki ( $r=-.12$ ,  $p<.01$ ), kişisel özellikler ( $r=-.11$ ,  $p<.05$ ) ve nesnellik ve eşit muamele ( $r=-.10$ ,  $p<.05$ ) boyutlarındaki olumsuz değerlendirmeleri ile arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların okul yöneticisi olmasına ilişkin erkeklerle eşit fırsatlara sahip olmadığını düşünen kadın öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerine ilişkin tüm boyutlarda daha olumlu bir değerlendirmede bulunduğu söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin kadınlara okul yöneticisi olmalarına ilişkin pozitif ayrımcılık yapılmamasına ilişkin kurumsal kariyer engelleri düzeyi ile, kadın okul yöneticilerine ilişkin genel yönetim başarısı ( $r=-.17$ ,  $p<.01$ ), otorite sağlama ve kişiler arası ilişkilere etki ( $r=-.12$ ,  $p<.01$ ), kişisel özellikler ( $r=-.13$ ,  $p<.05$ ), aile hayatı ( $r=-.14$ ,  $p<.05$ ) ve nesnellik ve eşit muamele ( $r=-.11$ ,  $p<.05$ ) boyutlarındaki olumsuz değerlendirmeleri ile arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların okul yöneticisi olmaları için pozitif ayrımcılık görmediğini düşünen kadın öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerine ilişkin tüm boyutlarda daha olumsuz bir değerlendirmede bulunduğu söylenebilir.

Tüm kariyer engelleri türleri ve boyutları incelendiğinde, kadın okul yöneticisine ilişkin değerlendirmelerin, okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumu belirleyen bireysel kariyer engelleri ve algılanan kurumsal kariyer engellerine görece daha çok toplumsal cinsiyet rolleri algısına dayalı kariyer engelleri ile daha yüksek düzeyde ilişki gösterdiği görülmektedir. Buna göre toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algısı, kadının

kariyeri önünde engel teşkil eder biçimde olan kadın öğretmenlerin, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirme yaptığı; diğer taraftan yorumlanacak olur ise de, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirmede bulunan öğretmenlerin, daha yüksek düzeyde toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli taşıdığı söylenebilir.

#### **4.7. Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Okul Yöneticisi Olmaya İlişkin İsteklilik ve Uyumlarını Belirleyen Bireysel Kariyer Engelleri ve Bu Kariyer Engellerine İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın 7. alt problemi “Halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde karşılaştıkları ve okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri nelerdir? Bu kariyer engellerine ilişkin çözüm yolları nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, araştırmanın nitel boyutu kapsamında halen ilk okul ve ortaokullarda görev yapmakta olan kadın okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, okul yöneticisi olma sürecinde ve halen karşı karşıya kaldıkları cinsiyetlerine bağlı kariyer engellerinin neler olduğu ve bu kariyer engellerini nasıl yendiklerinin derinlemesine bir inceleme ile ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın nicel kısmındaki “Öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen bireysel kariyer engelleri” kapsamında yer alan her bir alt boyut birer tema olarak ele alınmış ve yapılan içerik analizi sonucunda her bir tema altında ortaya çıkan kariyer engellerine ilişkin kodlar ve bu kodlar altında yer alan bireysel kariyer engellerinin çözüm yollarına ilişkin alt kodlar belirlenmiştir.

#### **Çalışma Koşulları**

Katılımcıların okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen “çalışma koşulları” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kariyer engellerine ilişkin kodlar ve ilgili kodlardaki çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 87’de verilmiştir.

Tablo 87

*Çalışma Koşulları Temasında Ortaya Çıkan Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
Mesai saatlerinin öğretmenlere göre daha uzun olması (n=8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Medeni durumunun çalışma koşullarına uygun olması (n=3)</li> <li>✓ Yoğun çalışmaya alışkın olma (n=2)</li> <li>✓ Diğer yöneticilerin idare etmesi (n=1)</li> <li>✓ Çalışma saatlerini sevme (n=1)</li> </ul>
Tatil ve izin süresinin öğretmenlere göre daha kısa olması (n=3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Medeni durumunun çalışma koşullarına uygun olması (n=3)</li> <li>✓ İşin başında olmak isteme (n=1)</li> </ul>
Hiçbir şey için boş vakit bulamama (n=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Boş vakti olmadığını anlayacak kadar boş vakti olmama (n=1)</li> </ul>
Okulun bulunduğu bölge ve veli profili (n=1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Müdürün yetki ve hukukunu velilere öğretme (n=1)</li> </ul>

Tablo 87 incelendiğinde, katılımcıların tamamına yakınının (n=8), okul yöneticiliğinin *mesai saatlerinin öğretmenlere göre daha uzun olduğuna* dikkat çektiği, bununla birlikte mesai saatleri uzun olsa dahi *medeni durumunun çalışma koşulları açısından yöneticiliğe uygun olması* (n=3), *yoğun çalışmaya alışkın olma* (n=2), *diğer yöneticilerin idare etmesi* (n=1) ve *çalışma saatlerini sevme* (n=1)'nin bu kapsamda ortaya çıkan bireysel kariyer engellerini çözme yolları olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin farklı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Diğer öğretmen arkadaşların şubat tatilleri var yaz dönemlerinde iki aylık uzun bir tatilleri var. Tam gün eğitim alan bir okulda da çalışsalar, ikili eğitimde de çalışsalar her durumda bir yöneticiden daha az çalışıyorlar. Bizim mesai saatlerimiz daha fazla, bu da doğal olarak yorucu bir şey. Özellikle ben bekarım (boşanmış) ama evli ve çocuk sahibi bir bayan olsanız, diğer öğretmenlere göre ailenize ayracağınız zamanı da ciddi anlamda sınırlayan bir şey aslında. Ben her durumda deli gibi çalışan bir rehber öğretmenim. Ben hiçbir zaman hadi zil çaldı evime gideyim diye bakmamıştım, o anlamda çok bir şey değişmedi.”* (Y2).

*“Bence yöneticiliğin çalışma koşulları bir isteksizlik yaratıyor. Yani siz anneyseniz ve bir sorumluluk duyuyorsanız çocuklarınıza karşı, ne bileyim onlar 3'te çıkıyorlar eve geliyorlar anneyi göremiyorlar. Bunlar sıkıntı yaratıyordu. Ama sağ olsunlar o dönemlerde, o tarihlerde idare ettiler, bu da biraz daha idareciliğe bakış açımı değiştirdi benim.”* (Y3).

*“Sabahtan akşama kadar okulda kalmak benim hoşuma gidiyor. Diğer öğretmenler, hatta diğer erkek müdürler bundan şikayetçi ama ben 07.30-18.30 mesaiyi seviyorum. İkili eğitimi seviyorum, sabahtan gidip öğlen 15.30'da çıkılan tekli eğitimi de seviyorum.”* (Y1).

Mesai saatlerinin öğretmenlerden daha uzun olmasının yanı sıra, katılımcıların okul yöneticiliğinin *tatil ve izin süresinin öğretmenlere göre daha kısa olduğuna* (n=3) da dikkat çektiği, bununla birlikte tatil ve izin süresi daha kısa olsa dahi *medeni*

*durumunun çalışma koşulları açısından yöneticiliğe uygun olması (n=3) ve işin başında olmayı istemeyi (n=1) bu kapsamda ortaya çıkan bireysel kariyer engellerini çözmeye yolları olarak görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin farklı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:*

*“Çalışma saatleri öğretmenlere göre daha uzun. Öğretmenler gibi uzun tatilleri de yok. Yıllık izninizi kullanıyorsunuz ama bu da idarecinizin takdirine kalmış. İlçe izni tamamını vermiyor. Hiçbir zaman 1 ay izin kullanamadım. Ama yalnız olduğum için, eşim çocuğum olmadığı için keşke yönetici olmasaydım demedim bu yüzden. Ama koşullarım farklı olsaydı belki diyebilirdim, çünkü uzun süre çalışıyorsunuz. Özellikle ikili eğitimde.” (Y10).*

*“Okul idarecisi öğretmenden çok daha sıkıntılı. Öğretmenin hakikaten 1 Temmuz’da başlayıp 1 Eylül’de biten 2 aylık bir tatil süreci var. Artı ara tatili, sömestre tatili var. İdarecilerde bunların hiç biri yok. Biz normal yıllık izin alıp gidiyoruz. O yıllık izinde eğer sıkıntılı bir okuldaysanız,- ki ben şimdiye kadar yıllık iznimi en fazla 20 gün kullandım, o da geçen yıldır- 5 günden fazla izin neredeyse kullanmıyoruz. Çünkü okulun boyasıydı, badanasıydı, o 1 Eylül gelmeden yetişmesi gereken o kadar çok iş var ki. Ve o işin başında siz olmak istiyorsunuz. İşin başında olmadığınızda iş yürümüyor zaten. Ne kadar müdür yardımcıları olsa da onlar bir yerde ikinci adam. Sorumluluk almış insanlar değiller. Hesap size soruluyor. O yüzden zaten mümkün olduğunca siz işinizin başında olmak istiyorsunuz.” (Y8).*

Katılımcılardan birinin hiçbir şey için boş vakit bulamadığına dikkat çektiği, bununla birlikte boş vakti olmadığını anlayacak kadar boş vakti olmaması nedeniyle başlangıçta bunu olumsuz olarak algılamadığını belirttiği de görülmektedir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

*“Öğretmenken çok daha vaktim vardı ki, ooo neler yaratıyordum, boş zamanlarımda neler icat ediyordum. Ne çok kitap okuyordum. Her şeye vaktim vardı. Ne zaman idareci oldum -yanlış bende mi bilmiyorum, bunu hep sorguladım çünkü bunu hep sorguladım çünkü- hiçbir şeye vakit ayıramaz oldum. Çok acı, dramatik bir durum belki ama 14 yıl sonra neden ikinci bir çocuk yapmadım diye sordum. Müdür yardımcısı olduğum dönemde 6 aylıkta çocuğum. Ona bile vakit bulamamışım, ama bunu algılamam bile 14 yılımı almış. Onu algılayacak kadar bile boş zamanım olmamış, zor.” (Y4).*

Bir diğer katılımcının ise diğer katılımcıların belirttiği mesai saatleri ve izin ve tatil sürelerine ilişkin görüşlerine ek olarak okulun bulunduğu bölge ve veli profilinin kadın okul yöneticilerinin çalışma koşullarına olumsuz etkisine dikkat çektiği ve bu durumu ise müdürün yetki ve hukukunu velilere zamanla öğreterek bertaraf ettiğini belirttiği görülmektedir. Katılımcının bu konuya ilişkin ifadesi aşağıda yer almaktadır:

*“08.00-17.00 devlet memuru gibi çalışıyoruz. Eve, çocuğa daha az zaman ayırabiliyoruz, ya da kendi özelimize daha az zaman kalıyor. Ama müdürün çalışma koşulları daha çok sistemle alakalı. Bakanlığın politikalarıyla, müdüre tanınan hak, yetki konumuyla alakalı olarak da olumsuz etkilenebiliyor. Bölgenin veli profiline bağlı olarak yaşadığımız problemler var mesela. Her an şikayete hazır, çıkarlarının zedelenebileceği durumda şikayet edebilecek bir veli profili var. Ama bu bölgenin ekonomik durumu, yaşantısından dolayı böyle. ...Müdürün yetki ve hukukunu velilere*



*öğretmeye çalıştım bir müddet. Örneğin pijama ile odama geliyorlardı. “Kaymakamın doktorun odasına da mı pijamayla gidiyorsunuz yataktan kalktığımız gibi? Burası da bir makam” dedim. Zamanla öğrettim bunu.” (Y9).*

## Özel Hayatı Dengeleme

Katılımcıların okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen “özel hayatı dengeleme” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve ilgili kodlardaki çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 88’de verilmiştir.

Tablo 88

### *Özel Hayatı Dengeleme Temasında Ortaya Çıkan Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
Aileye ve özel hayata ayrılan zamanın azalması (n=6)	✓ Eş-aile desteği görme (n=3) ✓ İşkolik ve mükemmeliyetçi olma (n=1)
<u>Olumlu:</u> Özel hayata olumsuz etkide bulunmama (n=4)	✓ Ev ve iş hayatındaki sorunları ayırma (n=1) ✓ Kendi iç dünyasında mutlu olma (n=1) ✓ Sosyal hayatını okul hayatı ile birleştirme (n=1)

Tablo 88 incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının (n=6), okul yöneticiliğinin *ailelerine ve özel hayatlarına ayırdıkları zamanı azalttığına* dikkat çektiği, bununla birlikte aynı katılımcıların yarısının ise (n=3) bu kapsamda karşılaştığı sorunları çözmeye *eş-aile desteği gördüklerini* belirttiği, bunun yanı sıra *işkolik ve mükemmeliyetçi olmanın* (n=1) da güncel hayattaki bu duruma ilişkin rahatsızlığı ortadan kaldırmaya ilişkin çözüm yolları olduğuna dikkat çekildiği de görülmektedir. Bu kapsamda katılımcıların konuya ilişkin farklı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“...eğitimle ilgili konuya hakim olup bir de onlara ışık tutmak adına daha sosyal çevrelerde de zaman geçirmek zorunda olduğumu hissettim. Ket oldu mu dersiniz, çok özel durumlara ket oldu. Hep ailemle geçireceğim, zaman ayıracağım, ailemle yapacağım işlere ket oldu. Niye? Bir seminere katılmak varken bir kefedede, oğlum “Anne beni bugün şu alışveriş merkezinin şurasında yemeğe götürür müsün, gezelim mi?” dediğinde, “Babanın vakti varsa onunla yap oğlum, ben şu gün şu seminere gideceğim.” dedim hep. İlk başladığımda bunlar beni düşündürmedi. Çok hızlı başladım çünkü. Düşünmeye başladığımda o kadar uzun zaman geçmişti ki “Ben ne yapıyorum ya? Benim sosyal hayatım, kendi ailevi hayatım bayağı bir geride kaldı. Ne oluyor?” dediğimde bayağı bir yol almıştım. Bir on yıl rahat geçmiş sanırım.” (Y4).*

*“Yöneticiliği seçtikten sonra ev-eş ikinci planda kaldı. Eşimin desteği ile yürüdü her şey, ama şikayetçi olmadı. Yöneticiliğe başlangıç sürecinde eş, anne, aile desteği oldu. Asla problem yaşamadım.” (Y1).*

“...müdür olduğumda da, tabi belli, buranın en son makamı neresiyse artık orada oturuyorsun. Evet kendine zaman ayırabilirsin. Benim ancak ilçe milli eğitim müdürüne hesap vererek bu okuldan çıkma yetkim var. Fakat beş dakika, on dakika, yarım saat bir yere gittiğinde... Şey çocuğunla ilgili eşinle ilgili vakit bulabiliyorsun, ama işte o yine senin kişiliğinle ilgili, ben buradan bir dakika kaybolsam ya da işte lüzumsuz kendi çapımda, kendi işimle, eğitimle ilgili olmayan bir şey için zaman harcasam, iki okul müdürü arkadaşla dedikoduya gitsem, ya da “Alışverişe çıkıvereyim şuradaki alışveriş merkezine.” dediğimde burada ben olmadan olabilecek bir şeyi düşündüğünüzde işte, o da vicdanen frenlemeniz oluyor. ...ama bundan yapınız gereği hoşnutsuz olabilirsiniz ya da sizi memnun eder. Ama biraz işkolik ve mükemmeliyetçiyse, evet bu sizi aslında güncel hayatta rahatsız etmez. Benim işim bu dersiniz. Ben hep bu algıyla yendim bu durumu.” (Y4).

Okul yöneticiliğinin, özel hayata olumsuz etkisinin bulunmadığını belirten katılımcıların (n=4), ev ve iş hayatındaki sorunları ayırmaya (n=1), kendi iç dünyasında mutlu olmanın (n=1) önemine ve sosyal hayatını okul hayatı ile birleştirmeye (n=1) dikkat çektiği görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki farklı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ben genelde buradaki sorunları eve götürmem, buradaki sorunları da eve götürmem. Ama şu oluyor tabi ki, bir süre çok yorgun oluyorum, beynim yorulmuş oluyor. Bir süre eve gittiğimde şöyle bir kendimi dinlemem gerekiyor. Yöneticiliği seçerken özel hayatımı dengeleyemem gibi bir düşüncem yok ama. Olmadı.” (Y5).

“Ev hanımı oldukları için eşimin arkadaşlarından mesela tepki alıyordum. “Okulda akşama kadar kalacaksın.” diyorlardı. Bir de gecekondu okuluydum, çevreden tepki alıyordum. Ya da bana karşı olan öğretmen arkadaşlar “Hiç sende akıl yok mu?” diyenler oldu. Ama sosyal hayata çok önem vermem ben. Kendi iç dünyamda mutlu olmam önemlidir. Yöneticilik de beni çok mutlu etti. Bu yaşımda bile mutluymum. Emekliliğim geldi ama mutluymum, bırakmıyorum.” (Y6).

“Tam tersi özel hayatımı okul yöneticiliği olumlu etkiledi. Engel olmadı bana. Okulda arkadaşlarla etkinlik geceleri düzenliyoruz. Birlikte dışarı çıkıyoruz. Sinema tiyatroya önceden de gidiyordum. Şimdi de gidiyorum. Hiç farklılık olmadı. Zaten akşamları, hafta sonları evde kendime ait zamanım olduğu için zaman ayırabiliyorum kolaylıkla.” (Y7).

### **Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı**

Katılımcıların okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen “mesleki yeterlik ve başarı inancı” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve ilgili kodlardaki çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 89

*Mesleki Yeterlik ve Başarı İnancı Temasında Ortaya Çıkan Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
<u>Olumlu:</u> Yöneticiliği başaracağına inanma (n=8)	✓ Birlikte çalıştığı yöneticilerin başarı inancını pekiştirmesi (n=5) ✓ Eğitim aldığı akademisyenlerin başarı inancını pekiştirmesi (n=1)
Başarısızlık korkusu yaşama (n=2)	✓ Görev sürecinde kendine güvenin artması (n=2)

Tablo 89 incelendiğinde, katılımcıların tamamına yakınının (n=8), yöneticiliği seçme sürecinde *yöneticiliği başaracağına inandığını* belirttiği, bununla birlikte bu katılımcıların büyük kısmının *birlikte çalıştığı yöneticilerin başarı inancını pekiştirdiğine* (n=5), birinin ise *eğitim aldığı akademisyenlerin başarı inancını pekiştirdiğine* vurgu yaptığı görülmektedir. İki farklı katılımcının konuya ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Ben okul yöneticisi olmak istemedim. İlk müdür yardımcılığına başladığımda böyle bir şeyi hiç istemedim. Çünkü iki tane küçük çocuğum vardı. Ama bana ısrarla, okuldaki okul müdürü, müdür baş yardımcısı bana inanılmaz derecede ısrarla müdür yardımcısı olmamı istediler “Yani bir deneyelim.” Dedim. Hiç aklımın köşesinde yoktu. Sonra orada ki müdür yardımcılığı döneminde müdür başyardımcısı kadrosuna birini istiyorlardı. Yani gene istemedim aslında ama öğretmen arkadaşların çok ısrarıyla, çok iteklemesiyle müdür baş yardımcısı oldum. ...hiç yöneticilikte başarısız olacağıma düşünmedim. Sadece iki tane küçük kızım vardı. Yani çocuklarla ilgilenmem gerekiyordu. “Benim iki tane küçük çocuğum var ben yapamam müdür yardımcılığı sabahdan akşama kadar.” dedim, “Biz sizi idare ederiz yeter ki müdür yardımcısı olun.” dediler. Ama niye bana böyle bir şey yaptıklarını bilmiyorum. Herhalde çalışma disiplinininden kaynaklansa gerek. İş disiplini var benim.”(Y3).*

*“Aslında hiç düşündüğüm bir şey değildi, çünkü öğretmenliği çok severek yapıyordum. Severek yaptığım bir meslekti. Yaratıcı, değişik, çılgın, her şeyden anlayan bir teknik öğretmendim. Sürekli okuldaki aksayan bozulan, tamir edilen işler beni buluyordu. Zevkle yapıyordum. Çok da küçük bir bebeğim vardı o zaman. 6 aylık. Okul müdüründe bu uğraşım, hani sebepsiz gereksiz kendimi yormalarım, benim iyi bir teknik idareci olabileceğim hissini doğurmuş. Yıllar önce tabi sınav falan yok. Okul müdürü bir gün çağırdı. Dedi ki “Benim müdür yardımcısına ihtiyacım var, olur musunuz? Çünkü gördüğüm kadarıyla, hani öğrencilere hakimsiniz, mikrofonun tamiratına kadar anlıyorsunuz. Sizin gibi bir müdür yardımcısına ihtiyacım var.” dedi. “Hayır” dedim, “Hiç düşündüğüm bir şey değil. Çocuğum var. Sınıftan ayrılmak istemiyorum.”. Büyük bir mücadeleden sonra zorlaya zorlaya kabul ettirdi.”(Y4).*

Bununla birlikte okul yöneticiliğini seçme sürecinde *başarısızlık korkusu* yaşayan (n=2) katılımcılar ise, bu korkuya rağmen *görev sürecinde kendine olan güvenlerinin arttığını* (n=2) belirtmiş, başarısızlık korkusuna rağmen okul yöneticiliğine

başlamalarının ise okul yöneticilerinin isteği doğrultusunda olduğunu belirtmişlerdir.

Örnek bir katılımcı ifadesi şu şekildedir:

*“Yönetici olmayı kendim istemedim. Tesadüfi oldu. Çok düşündüğüm bir şey değildi. İdare tarafından bana verilen bir görevdi. Sonra görevi benimseyip devam ettim. Ama yöneticiliği ben seçmedim. ... açıkçası tereddütlerim oldu yönetici tarafından bana verilen bir iş olduğu için ama seçeneğim yoktu. İşin içine girdikten sonra işi öğrenip herhangi bir sorunla karşılaşmadığım için bu konuda kendime olan güvenim arttı.” (Y10).*

Buna göre gerek kişisel yeterlik ve başarı inancının pekiştirilmesinde, gerekse okul yöneticiliğinin seçilmesinde kadın öğretmenlerin birlikte çalışmakta oldukları okul yöneticileri tarafından destek görmesinin önem kazandığı söylenebilir.

Yukarıda belirtilen katılımcı görüşlerinin yanı sıra, lisans eğitimi branşı eğitim yönetimi olan bir diğer katılımcı ise yöneticilikte başarılı olup olmayacağını yöneticiliği seçmesinde bir etken olmadığını, sadece *branşı nedeniyle yöneticiliğini seçtiğini* belirtmiştir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

*“Sınıf öğretmenliği alanından olmadığım için. O branştan değilim ve onun eğitimini görmedim. Sınıf öğretmenliği yaparak öğrencilere haksızlık ettiğimi düşündüm hep. ... Bakanlık'ta çalıştım kitap yazım komisyonunda. Baktım sınıf öğretmenliği branşını değiştiremiyorum, alanım da o değil, o zaman sınava girdim, yöneticilik sınavına. 98 aldım ve geldim. Sonuçta benim müdürlüğü seçmemin tek sebebi sınıf öğretmenliği branşından gelmediğimden kaynaklanıyor. Ben eğitim gördüğüm alanda bir şeyler yapmak istedim. Başarılı olabileceğim için değil ama eğitim yönetimi okudum. Bununla ilgili eğitim aldım. Çocuklara okuma-yazma öğretme ya da diğer türden bir eğitim almadım. Benim eğitim alanım buydu, “O zaman bu alana geçeyim, yani bu olmalıdır.” şeklinde geldim.” (Y5).*

### **Statü ve Kazanım**

Katılımcıların okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını belirleyen “statü” ve “kazanım” temalarına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve ilgili kodlardaki çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 90’da verilmiştir.

Tablo 90

*Statü’ ve Kazanım Temalarında Ortaya Çıkan Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Tema	Bireysel Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar (Toplumsal Statü Temasına İlişkin)
Kazanım	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğretmenlik ile kıyaslandığında maddi getirisi bulunmama (n=10)</li> <li>✓ Kişisel bütçeye eksisi olma (n=4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Daha geniş çevre ve etki alanı sağlama (n=5)</li> <li>✓ Toplumsal bakışın olumlu yönde değişimi (n=5)</li> <li>✓ Mesleki doyum sağlama (n=3)</li> <li>✓ Maddiyata önem vermeme (n=2)</li> </ul>

Yapılan içerik analizi sonucunda, tüm katılımcıların (n=10) okul yöneticiliğinin *öğretmenlik ile kıyaslandığında maddi getirisi olmadığına* dikkat çektiği, yarıya yakınının (n=4) ise maddi getirisinin olmamasının yanı sıra *kişisel bütçeye eksisi olduğunu* vurguladığı görülmektedir. Mesleğin maddi kazanımı olmamasına rağmen, katılımcıların mesleği seçme nedenlerini sağladığı *toplumsal statü* teması altında toplanan kodlar ile ilişkilendirdiği, bir başka deyişle mesleğin sınırlı maddi kazanımı olmasına rağmen elde ettikleri mesleki statünün bu kapsamdaki sınırlılıkların göz ardı edilmesini sağlayan bir çözüm yolu olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Toplumsal statü teması altında yer alan bu çözüm yollarının *daha geniş çevre ve etki alanı sağlama* (n=5), *toplumsal bakışın olumlu yönde değişimi* (n=5), *mesleki doyum sağlama* (n=3) ve *maddiyata önem vermeme* (n=2) olarak açıklandığı görülmektedir.

Farklı katılımcıların konuya ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

*“Maddi açıdan hiçbir kazanımı yok. Kesinlikle bir kazanımı yok. Çok küçük bir ek ders ücreti farkımız var, zaten o da okul yöneticisi olduğunuz için gitmeniz gereken çok fazla yer oluyor, yol parasıyla bile harcamış oluyorsunuz o küçük ek dersi. Ama manevi anlamda tabi daha keyifli bir iş okul yöneticisi olarak anılmak. Neden? Hani bu sadece kişisel bir doyum anlamında da değil. Okulda kişisel duygu düşüncelerinizi, akademik birikimlerinizi daha fazla hayata geçirebileceğinizi biliyorsunuz. Sınıfta sınıfınızın yöneticisisiniz, ama okul yöneticisi olduğunuzda etki alanınız daha fazla. İşte veli boyutu var, öğretmen boyutu var, çocuk boyutu var. Okul bölgenizin içinde yer alan diğer insanlarda sizin bir şekilde iletişim alanınıza giriyor. O etki alanınızın genişlemiş olması da, kişisel duygu ve düşüncelerinizi daha fazla insanla paylaşma ihtimaliniz, -en azından benim açımdan- daha mutlu edici. Doyum ya da tükenmişliğinizi erteleyen bir şey. Yani daha fazla yaşama sevincinizi, meslek keyfinizi koruyan bir şey.” (Y2)*

*“Okul yöneticiliğinin hiçbir maddi kazancı yok, tam tersi sürekli bana eksisi var. Mesela her yere arabamla gidiyorum. Eksisi var. Ama maddiyata hiç önem vermem. Maddi yanım artar diye başlamadım. Ama o düşünceyle başlarsanız işe, zaten idealist bir okul müdürü olamazsınız.” (Y7).*

“Yöneticilikte çevreniz daha geniş oluyor. Daha bir saygın konumda oluyorsunuz. “Yöneticiyim.” dediğinizde insanların tavrı farklı oluyor. Daha özenli davranıyorlar.” (Y10).

“Öğretmen arkadaşlarımdan benden daha fazla maaş alanlar var. Hiç bir kazanımımız yok, kaybımız çok fazla aksine. Çünkü gittiğiniz her yere özel arabanızla gidiyorsunuz. Onun benzin parası boyunuzu aşıyor. Mesela daha dün oldu tesisatçı geldi. “Makbuzum yok, tekrar gidip gelemem.” dedi. Ama erkekler tuvaletinin yapılması gerekiyor. 30 TL gibi bir miktar, fazla değil. Ama ben cebimden çıkartıp verdim. Makbuz olmadığına da bunu geri alamıyorsunuz. Bunun gibi o kadar fazla giderimiz var ki, artık onları saymıyorum. Burası sizin mecburiyetiniz oluyor. Evim de demeyim, ben o kadar iş yerini benimseyenlerden değilimdir, ama mecburiyetiniz oluyor. İşinizin yürümesi için, bu işin yapılması gerekiyor ve orada da artık bakmıyorsunuz pek paranın nereden çıktığına. Çok cebimden o şekilde giderlerim oldu.” (Y8).

Katılımcıların daha çok okul yöneticiliğinin toplumsal statü sağladığını düşünmesinin yanı sıra, tersi biçimde *okul yöneticiliğinin bir statü sağlama aracı olmadığını* belirten bir katılımcı görüşü de bulunmaktadır. Katılımcının konuya ilişkin ifadesi şu şekildedir:

“Ben okul müdürlüğünün bir statü olduğunu, bir kazanımı olduğunu düşünmüyorum, bir. İkincisi hele şu dönemde çok angarya bir iş. Elinizi uzatsanız ve tutmaya çalışsanız tuttuğunuz her şey elinizde kalıyor. Ne yaptığınızın da çok farkına varılmıyor zaten. Maddi anlamda da çok benim için artı bir şey olmadı. Yöneticiliği seçerken ne kazanımı, ne de kaybettiği bir şey oldu.” (Y5).

#### **4.8. Kadın Okul Yöneticilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Bağlı Kariyer Engellerine ve Bu Kariyer Engellerine İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın 8. alt problemi “Halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde karşılaştıkları toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelleri nelerdir? Bu kariyer engellerine ilişkin çözüm yolları nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleminin çözülmesi amacıyla, araştırmanın nitel boyutu kapsamında halen ilk okul ve ortaokullarda görev yapmakta olan kadın okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, okul yöneticisi olma sürecinde ve halen karşı karşıya kaldıkları toplumsal cinsiyet rolleri algılarına bağlı kariyer engellerinin neler olduğu ve bu kariyer engellerini nasıl yendiklerinin derinlemesine bir inceleme ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmanın nicel kısmındaki “Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri algılarına bağlı kariyer engelleri” kapsamında yer alan her bir alt boyut birer tema olarak ele alınmış ve yapılan içerik analizi sonucunda her bir tema altında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rollerine bağlı kariyer engellerine ilişkin kodlar ve bu kodlar altında yer alan toplumsal cinsiyet

rolleri algısına bağlı kariyer engellerinin çözüm yollarına ilişkin alt kodlar belirlenmiştir.

### Aile İçi Cinsiyet Roller

Katılımcıların “aile içi cinsiyet rolleri” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engellerinin çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 91’de verilmiştir.

Tablo 91

#### *Aile İçi Cinsiyet Roller Temasında Ortaya Çıkan Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
✓ Ev işlerine yeterince zaman ayıramama (n=5)	✓ Eş desteği görme (n=4) ✓ Yardımcı kadın çalıştırma (n=3) ✓ Sıkıntılarını diğer aile bireyleriyle sözel olarak paylaşma (n=2) ✓ Hafta sonlarını ev işlerine ayırma (n=2)
<u>Olumlu:</u> ✓ Ev işleri ile ilgili sorun yaşamadım (n=4)	✓ Yöneticiliğe başlamadan eş ile konuşma (n=1) ✓ Ev işlerinin eş ile ortak rol olarak algılama (n=1) ✓ Disiplinli olma (n=1) ✓ Çatışma yaşamamak için ev işlerini aksatmamaya özen gösterme (n=1)
✓ Çocuğa kısıtlı zaman ayırma (n=3)	✓ Eş ile ortak sorumluluk alma (n=2) ✓ Çocuğa durumu açıklama (n=1)
✓ Çocuk sahibi olmayı öteleme (n=2)	✓ Çocuk sahibi olmama (n=1) ✓ İkinci çocuğu yapmama (n=1)

Yapılan içerik analizi sonucunda, tüm katılımcıların yarısının (n=5) eş işlerine yeterince zaman ayıramadığını, bunu ise eş desteği görme (n=4), yardımcı kadın çalıştırma (n=3), sıkıntılarını diğer aile bireyleri ile sözel olarak paylaşma (n=2) ve hafta sonlarını ev işlerine ayırma (n=2) yoluyla çözümlediği görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin farklı ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

“Evle pek ilgim yok. Sadece yemek yaparım. Sabah çıkar akşam girerim. Ev temizliğiyle, düzeniyle eşim ilgilenir. Haftada iki gün de kadın geliyor. Eşim öğretim üyesi, o rahat. Dersten çıkıp geliyor, kitap yazıyor ama evle de ilgileniyor” (Y1).

“Öncelikle birlikte yaşadığım eşim, annem, kardeşlerim gibi en yakın çevreme yaşadığım sıkıntıları bir miktar anlattım. Benim artık yöneticiliğe başladığım, okuldaki iş yükümün arttığı, bunun benim üstümde bir çeşit psikolojik baskıları olduğu, fiziksel anlamda daha fazla yorulduğum, dolayısıyla sevdiğime ve yaşadığım mekana daha az zaman ayırabildiğim gibi yaşadığım içsel sıkıntıları onlarla yüksek sesle paylaştım, hani beni doğru anlamaları ve empati yapabilmeleri adına.” (Y2).

*“Tabi her şeyimiz hafta sonuna kalıyor, ev hanımlığı da hafta sonuna kalıyor.” (Y9).*

*Ev işleri ile ilgili sorun yaşamadığını belirten katılımcılar (n=4) ise bu konuda sorun yaşamamalarını, yöneticiliğe başlamadan önce eş ile konuşma (n=1), ev işlerini eş ile ortak rol olarak algılama (n=1), disiplinli olma (n=1) ve çatışma yaşamamak için ev işlerini aksatmamaya özen gösterme (n=1) ile açıklamaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin farklı ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:*

*“...ama ev işleri yöneticiliğimi etkilemedi. Eşim daha önce evde temizliktir, yemektir, ev işleriyle hiç ilgilenmeyen bir insandı Ne zaman ki bana bu yöneticilik teklifi geldi, biz oturup ciddi ciddi konuştuk hani, “Ne olacak? Yetebilecek misin hem eve hem okula?”, “E sen destek verirsen yeterim.” dedim. Bir düşündük ne yapabilir, ne yapabiliriz. Biz öyle başladık salata yapmakla işin başında. Sonra bir baktım masa kuruluyor eğer geciktiysem. Ondan önce gelmediysem, masa hazır bekliyor. Yemeklerimi geceden yapıyorum. Sonra hafta sonları “Ya sen çok yorgunsun. Hadi sen süpürürken ben de paspas yapayım.”a döndü. Şu anda gerçekten geldiğimiz durum şudur: Kimin vakti varsa evdeki işi o yapıyor. Eşimin iyi niyetiyle çözdüm bu sorunu.” (Y4).*

*“Ben herhalde şanslıyım. Biraz yaşama nasıl baktığın ve kendini nasıl kabul ettirdiğinde önemli o konuda. Bende şu vardı, evlenmeden önce tiyatroyla uğraşıyordum ve çok yoğunum. Tiyatroyla uğraşırken müdürlük de yapıyordum. İkisini de götürüyordum. Yaşam ortaklaşadır. Ben ortağa geliyorsam eşimin de ortağa gelmesini isterim. Onu da orada görmek isterim. Sonuçta işler bir şekilde birlikte yapılır evde. O konuda her hangi bir sıkıntı yok. Evi bir tek ben düzenlerim, ya da bir tek eşim düzenler yok. Ben eve gittiğimde huzurluyum, rahatım.” (Y5).*

*“Aslında disiplin yönüm ağır bastığı için bir sorunla karşılaşmadım. Zaten ev ile işi dengelemek bir zaman sonra rayına oturuyor.” (Y9).*

*“Evdeki rollerim bana hiç engel olmadı. Ama ben geceleri bile ev işi yaparım. Eşim hiçbir şey yapmaz. Her işi ben yaparım. Çalışmayı çok seviyorum ama yoruluyorum da. Söylüyordum da başlarda. Ama askerler (eşinin mesleği) sert olurlar. “Ya sende yönetici oldun...” diye başlar şimdi diye, o lafi duymamak için “Yoruluyorum.” da dememeye başladım sonra. Sırf o lafi duymamak için. ... Ben şöyle düşünüyorum: İnsan istedikten sonra gece 2.30’da yatıp, sabah işe gider. Öyle yaptım. Gece işleri bitirdim. Üç vesaitle de gittim işe sabah böyle. Ama çalışkan olmak lazım.” (Y6).*

*Yöneticilik işi nedeniyle çocuğuna kısıtlı zaman ayırma (n=3) sorunuyla karşılaştığını belirten katılımcıların, bu sorunu eş ile ortak sorumluluk alma (n=2) ve çocuğa durumu açıklama (n=1) yoluyla aştığı görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin farklı ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:*

*“Bir çocuğun peşinden koşmak o kadar zor oldu ki bu süreçte. Onun dört dörtlük gidişi gelişi. Benim ona ayıracağım zaman hep kısıtlı.” (Y4).*

*“Kızım var. Kızımla ilgili babayla genelde birlikte uğraşırız. Bazen ödevlerine o çalıştırıyor, bazen ben çalıştırıyorum. Çünkü eşim de çok yorgun oluyor. Öyle bir sıkıntımız yok. Eşim de destek.” (Y5)*

*“Çocuğumun ilkokul döneminde tepkisi oldu. Okulun ilk günlerinde görüyordu, çocuklar tutmuş elinden anne-babasıyla gelmiş. Her anne-baba ister çocuğunu okula götürmek. Ya da hastalığı olur eve gelsin. Ya da bir müsameresi olduğunda gidip*



izlesin. Ya da gitsin okuldan alsın. İster bunları. Çocuğumda öğretmen arkadaşlara bakıyordu yarım gün. “Anne neden sen de gelmiyorsun?” diye tepki gösteriyordu. Bakıyordu arkadaşlarının anneleri evde mesela. O bakıcı elinde büyüdü. Ama büyüdükçe, olayların farkına vardıkça kabul etti. Sitemde bulundu önceleri. Ama “Bak sadece öğretmenler yarım gün çalışıyor, bir de çalışmayanlar evdeler, böyle bir şey yok diğer çalışan annelerde.” diye izah ederek hal yoluna soktuk.” (Y9).

Bununla birlikte, yöneticilik işi nedeniyle *çocuk sahibi olmayı ötelediğini* (n=2) belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bu konuya ilişkin farklı katılımcı ifadeleri ifadesi aşağıda yer almaktadır:

“...hatta çocuk konusunda problem oldu, çocuk konusunu öteledik bir dönem.” (Y2).

“Çocukları çok seven, çocuk aştığı bir kadın olarak kendime bir çocuktan daha fazlasını yapabilecek kadar zaman ayıramadım o bir gerçek. “Bu kısıtlı zaman içine ikinci bir çocuğu bir daha hiç sığdıramayacağım.” paniği yüzünden onu atlادم.” (Y4).

### Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi

Katılımcıların “eşe göre konum ve kariyer beklentisi” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engellerinin çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 92’de verilmiştir.

Tablo 92

#### *Eşe Göre Konum ve Kariyer Beklentisi Temasında Ortaya Çıkan Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
✓ Eşimin yönetici olmaya olumsuz etkisi olmadı (n=5)	✓ Eşin yönetici olmayı desteklemesi (n=3) ✓ Eşin kariyerinin iyi olması (n=1) ✓ Kendisinin ve eşinin yöneticiliği kariyer olarak algılamaması (n=1)
✓ Eşimle çatışmalar yaşandı (n=3)	✓ Boşanmaya etkileri oldu (n=2) ✓ Yöneticiliği olduğunu vurgulamaktan kaçınma (n=1)

Biri bekar, biri dul, üçü boşanmış ve beşi ise halen evli olan katılımcıların konuyla ilgili ifadelerine ilişkin yapılan içerik analizi sonucunda, dördü evli biri ise boşanmış olan katılımcıların (n=5) *eşinin kariyeri üzerine olumsuz etkide bulunmadığını* belirttiği, bunu ise *eşin yönetici olmayı desteklemesi* (n=3), *eşin kariyerinin iyi olması* (n=2) ve *eşin yöneticiliği kariyer olarak algılamaması* (n=1) ile açıkladığı görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin farklı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Yöneticiliğe başlangıç sürecinde eş, anne, aile desteği oldu Asla problem yaşamadım. ... Evlilik kariyerimi olumsuz etkilemedi, eşim bu konuda bana destek oldu hep. Ama eşim bana engel olsaydı, kesin boşardım. “Eşin mi? Mesleğin mi?” deseler “Mesleğim” derim. Kesin boşardım.” (Y1).

*“Eski eşimin kendi mesleği açısından zaten iyi bir kariyeri vardı. İnşaat mühendisi. Çok iyi yerlerde çalıştı. Proje müdürlüğü yaptı. Çok iyi paralar kazandı. Eşimin kariyerime olumsuz etkisi konusunda herhangi bir sorun yaşamadım.”(Y3).*

*“Eşimle yöneticiliğim aramızda bir problem olmadı. Çünkü yaptığım çok önemli bir şey değil. Yani sonuçta bana şu an verilen görev o. Ben o görevi yapıyorum. Yapmaya çalışıyorum. Eşim de öğretmen. Edebiyat öğretmenliği yapıyor. Eşim tarafından da çok büyük bir şey olarak algılanmıyor. Yani koltuk denilen şey ne benim bir şey. Ama çok da önemli bir şey değil yani. Bunu kariyer olarak da görmüyorum aslında. Okul yöneticiliği kariyer falan değil. Sadece hamallık. Başka da bir şey değil.” (Y5).*

Biri halen evli ve ikisi ise boşanmış olmak üzere üç katılımcı ise yöneticilik mesleği nedeniyle eşiyile aralarında *çatışmalar yaşandığını* belirtmiştir. Boşanmış olan her iki katılımcının da *boşanma olayında yönetici olmanın etkilerinin bulunduğu* dikkat çektiği görülmektedir. Halen evli olan bir katılımcının ise bu çatışmaları *yönetici olduğunu vurgulamaktan kaçınma* ile çözümlendiği görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Başlangıçta çatışmalar oldu. Eski eşim bunu hazmetmekte zorluk yaşadı. Eski eşim işletme mezunu ama özel bir işletmesi vardı. Serbest çalışıyordu. Başlangıçta ben onun eşi olarak tanıştırılıyordum. “(...) Bey ve eşi” olarak. Ama daha sonra benim yöneticiliğimden sonra “(. ) Hanım ve eşi” denmeye başlandı. Bu da ilk zamanlar çatışma yaşattı. Eşim mutsuz hissetti kendini.” (Y2).*

*“...eşimle olan çatışmaları ise çözümleremedim. O noktada çözümler için idareciliği bırak, onu bırak, bunu bırak. Yapmak istediğim şeyleri yapmayarak çözümleriyordum. Birazcık ben geleyim, birazcık sen gel gibi bir şeyimiz yoktu. Her ilişkide böyle olmayabilir ama bende böyle oldu. Tabi ki sadece “Ben okul müdürü olacağım.” diye evliliğinizi yıkıyorsunuz. Öyle bir şey olmaz zaten. Ama bir takım şeyler üstü üste gelince, işte idareciliği bırak, onu bırak bunu bırak. ... Ben öyle biri değilim ki, orada kopuyor olaylar.” (Y8).*

*“Eşimle ufak tefek kavgalarımız oldu. “Müdür oldun, böyle oldun.” diyordu gibi oldu. Ama sonradan geçti. Ama kariyer yüzünden çatışmadık çok. Zaten öğretmenlikle idarecilik arasında çok da fark yok. Sorduklarında “Öğretmenim.” diyorum. “Ha nerede?” diyince “İşte şu okuldayım.”, “Ne öğretmeni?” deyince “Müdürüm.” diyorum. Hatta eşim diyor “Şunu önceden desene açık açık.” Ama ben demiyorum.” (Y6).*

#### **4.9. Kadın Okul Yöneticilerinin Algıladıkları Kurumsal Kariyer Engellerine ve Bu Kariyer Engellerine İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmannın 9. alt problemi “Halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin algıladıkları kurumsal kariyer engelleri nelerdir? Bu kariyer engellerine ilişkin çözüm yolları nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, araştırmannın nitel boyutu kapsamında halen ilk okul ve ortaokullarda görev yapmakta olan kadın okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, okul yöneticisi olma sürecinde ve halen algılamakta oldukları kurumsal kariyer engellerinin neler olduğu ve bu kariyer engellerini nasıl yendiklerinin derinlemesine bir inceleme ile ortaya koyulmasına çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmannın

nicel kısmındaki “Öğretmenlerin kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin algıladıkları kurumsal kariyer engelleri” kapsamında yer alan her bir alt boyut ve destekleyici sorular birer tema olarak ele alınmış ve yapılan içerik analizi sonucunda her bir tema altında ortaya çıkan kurumsal kariyer engellerine ilişkin kodlar ve ilgili kodlardaki kurumsal kariyer engellerinin çözüm yollarına ilişkin alt kodlar belirlenmiştir.

### Üst Makamlarla İlişkiler ve Sosyal Kabul

Katılımcıların “üst makamlarla ilişkiler ve sosyal kabul” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kurumsal kariyer engellerine ilişkin alt temalar, bu temalara ilişkin alt kodlar ve ilgili kodlardaki çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 93’te verilmiştir.

Tablo 93

*Üst Makamlarla İlişkiler ve Sosyal Kabul Temasında Ortaya Çıkan Kurumsal Kariyer Engellerine İlişkin Alt Temalar, Alt Temalara İlişkin Alt Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Kurumsal Kariyer Engellerine İlişkin Alt Temalar	Kurumsal Kariyer Engellerindeki Alt Temalara İlişkin Alt Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
✓ Öğretmenlerle cinsiyete bağlı sorun yaşama (n=7)	<u>Kadın öğretmenlerle yaşanan sorunlar</u> ✓ Çekememezlik (n=2), ✓ Kıskançlık(n=2), ✓ Düşmanca davranma (n=2) ✓ Dedikodu (n=1), ✓ Lakaytlık (n=1), ✓ Hafife alınma (n=1) ✓ Kadından yönetici olmayacağı önyargısı (n=1)	✓ Tavrı ve davranışlarıyla kendini tanıtmaya çalışma (n=4) ✓ Alttan alma (n=1) ✓ Başarılı olduğunu kanıtlama (n=1) ✓ Görmezden gelme(n=1)
✓ Üst makamlarla cinsiyete bağlı sorun yaşama (n=6)	<u>Erkek öğretmenlerle yaşanan sorunlar</u> ✓ Kadından yönetici olmayacağı önyargısı (n=1) ✓ Hafife alınma (n=1) ✓ Kabullenilmeme (n=1)	✓ Mahkeme yoluna gitme (n=1)
✓ Kendi okuldaki diğer yöneticiler ile cinsiyete bağlı sorun yaşama (n=1)	✓ Erkek yöneticilerle aralarında ayrımcılık yapılması (n=2) ✓ Cinsel içerikli rahatsızlık/ima duyma (n=2) ✓ Kendisine cephe alınması (n=1) ✓ Hafife alınma (n=1) ✓ Ezmeye çalışma (n=1) ✓ İnfomal ilişkilerdeki sıkıntılar (n=1)	✓ Dik duruş sergileme (n=4)
✓ Diğer okul yöneticileri ile cinsiyete bağlı sorun yaşama (n=1)	✓ Kabullenilmeme (n=1)	✓ Dik duruş sergileme (n=1)
✓ Diğer okul yöneticileri ile cinsiyete bağlı sorun yaşama (n=1)	✓ Ciddiye alınmama(n=1) ✓ Kadından yönetici olmayacağı önyargısı (n=1)	✓ Empati kurma (n=1) ✓ Daha fazla çalışıp kendini kabul ettirme (n=1)

Yapılan içerik analizi sonucunda, üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul teması altında yer alan kurumsal kaynaklı kariyer engellerinin “öğretmenlerle cinsiyete bağlı sorun yaşama”, “üst makamlarla cinsiyete bağlı sorun yaşama”, “kendi okulundaki diğer yöneticiler ile cinsiyete bağlı sorun yaşama” ve “diğer okul yöneticileri ile cinsiyete bağlı sorun yaşama” olmak üzere dört alt tema altında toplandığı görülmüştür.

Kadın okul yöneticilerinin en fazla algıladığı kurumsal kaynaklı engellerin birlikte çalıştığı öğretmenlerle ilgili olduğu (n=7), bununla birlikte öğretmenlerle yaşanan sorunların ise erkek öğretmenlerle yaşananlardan (n=3) daha çok kadın öğretmenlerle yaşandığı görülmektedir (n=10). Kadın öğretmenlerle yaşanan sorunlara ilişkin kodlar çekememezlik (n=2), kıskançlık (n=2), düşmanca davranma (n=2), dedikodu (n=1), lakaytlık (n=1), hafife alınma (n=1) ve kadından yönetici olmayacağı önyargısı (n=1) olarak belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerle yaşanan sorunlar ise kadından yönetici olmayacağı önyargısı (n=1), hafife alınma (n=1) ve kabullenilmeme (n=1) olarak sıralanmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin öğretmenleri ile karşılaştığı bu sorunları çözümü de ise tavır ve davranışlarıyla kendini tanıtmaya çalışma (n=4), alttan alma (n=1), başarılı olduğunu kanıtlanma (n=1), görmezden gelme (n=1) ve mahkeme yoluna gitme (n=1) yollarına gittiği görülmüştür. Katılımcıların bu konudaki farklı ifadeleri aşağıda örneklenmiştir:

*“Kadın olduğunuz için yöneticilik zor. Okulda kadın yöneticinin kadın öğretmenleri idaresi zor. Erkekleri idare etmek daha kolay. Kadın, kadını çekemiyor. Kıskançlık var. Çekememezlik var. Ben hep alttan aldım ama. Gelir konuşurlar “Şöyle iyisiniz, böyle iyisiniz.” diye. Sonra kapıdan çıkıp konuşurlar, dedikodunuzu yaparlar. ... Geldiğim okuldan da buraya sürüldüm geldim ben. 50 öğretmen arasından 30’u düşmanca hisler beslemiş bana. Mahkemeyi kazandım, geri döneceğim. Ama tuzağa düşürüldüm. İftira attılar. Olayı anlatmıyorum ama çok uzun. Sadece bayan olduğum için. Çok disiplinli olduğum için. Kararlı, çalışkan olduğum için. Okulda çok farklı şeyler yaptım. Bir erkek olsa bunu yapan yine yaparlar mıydı? Bilmiyorum. Sanmıyorum. (Y1).*

*Şimdi, bir kere bir okula ilk başladığınızda kadın olmanız bir dezavantaj oluyor. Yani sizin kadın olduğunuz -özellikle ben bu ilçenin en genç müdürlerinden biriyim, hani yaşımın genç olması özellikle öğretmen arkadaşlarda ve bunu birazda mutsuzlukla söylüyorum, bu önemli bir boyut benim için- kadın öğretmen arkadaşlarda bir lakaytlık yaratıyor. “Aa kadın! Kadından müdür mü olur? Senin işin gücün yok mu? Bu erkek işi.” gibi hani. Kafalarımızda hep bir yöneticiliğin erkek işi olduğuna dair önyargılar var. Ve bunu kırmak için erkeklerden çok kadın öğretmen arkadaşlarımla mücadele etmek zorunda kaldım. Kendimi daha iyi ifade etme ihtiyacı duydum.” (Y2).*

*“İlk zamanlar, tabi gençken oldum yönetici, yaş itibariyle. “Dünkü çocuk idareci oldu.” muhabbeti geçti. Hem üst yönetim hem de düne kadar benimle öğretmen olan annem yaşında, babam yaşında, benden daha yaşlı olan arkadaşlarım arasında. Önce böyle bir hafife alındım sanırım. Bayan hem. Hem genç, hem bayan. Ama bu çok kısa sürdü. Çünkü gördüler ki, evet ben bu işi yapıyorum. Ama bu beni kamçılıdı.” (Y4).*

*“Ben şu anda sıkıntılıyım. Dört bayan öğretmen tarafından yeterince sıkıntıdayım. Çünkü kendilerine karşı bir takım yüklemeleri var. Çiftlik gibi bellemişler, o şekilde gidiyorlar. Karıştığım zaman, bir şey söylediğin zaman suçlu oluyorsun. Küsmeler, bilmem neler. ...Değişmeyen bir kitle, bir yapı var burada ve ben onu kıramadım. İyi niyette yok. İyi niyet de göremiyorum. O yüzden şu anda ne yapacağımı da bilemiyorum. Ve yaptığım tek şey şuna karar verdim, görmüyorum. Şu vardır ya “Dostumsan yanımda ol, düşmanımsan karşımda ol, ortadaysan gözüme gözükme.” İnanın şu an ne dost, ne düşman, ne ortada. Yani tamamıyla sildim. Sfırladım. Görmüyorum.” (Y5).*

Kadın okul yöneticilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak öğretmenlerle yaşadıkları sorunlara ilişkin kurumsal kariyer engellerini (n=7), üst yönetim ile yaşadıkları kurumsal kaynaklı kariyer engellerinin izlediği görülmektedir (n=6). Bu sorunlar erkek yöneticilerle aralarında ayrımcılık yapılması (n=2), cinsel içerikli rahatsızlık/ima duyma (n=2), kendisine cephe alınması (n=1), hafife alınma (n=1), informal ilişkilerdeki sıkıntılar (n=1) ve ezmeye çalışma (n=1) olduğu görülmektedir. Kadın okul yöneticilerinin bu sorunları yenmek için ise dik duruş sergileme (n=4) yolunu vurguladığı görülmektedir. Benzer biçimde kendi okullarında görev yapmakta olan diğer yöneticilerle, kabullenilmeme (n=1) sorunu yaşayan bir kadın yöneticinin de dik duruş sergileme (n=1) yoluna başvurduğu görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Bir şey yapılacağı zaman, komisyon oluşturulacağı zaman genelde erkekleri alıyorlar. Bayanları pek almıyorlar. Ben bunun mücadelesini aslında çok verdim. Benim zamanımda, işte 1992 müdür yardımcısı olduğum dönemlerde falan yeni yeni bu ehliyet işleri vardı, Milli Eğitim’e verilmişti. Bir gün bir yazı dolaştırılıyor, “Nedir o?” dedim, dediler ki “Ehliyet sınavında gözetmen veya komisyon üyeliği.”, “Ama hep erkekleri dolaştırıyorlar, benim ehliyetimde var.” dedim, “Ben de araba kullanıyorum. Niçin bayanlara sormuyorsunuz bunu?”, “Bayanlar yapamaz.” dediler, “Ne münasebet, benim adımlı yazacaksınız. Ben gireceğim.” ... Tabi ben böyle zorlayınca benim adımlı yazmak zorunda kaldılar. O zaman ilçe milli eğitim müdürü ve şube müdürleri bana çok kötü davrandılar. Yani “Sen bayansın, burada ne işin var?” dediler. “Sen yapamazsın bunu.” dediler. “Hayır yaparım. Niye? Siz farklı bir şey mi yapıyorsunuz?” dedim ve girdim. B ehliyetim var benim. Bana özellikle tuttular kamyon, otobüs verdiler. Beni yıldırmaq için hep onu verdiler bana. Ben otobüs şoförlüğünden anlar mıyım? Anlamam. Ama sırf bıktırmak için bunu yaptılar. Ama asla bıkmadım. Kamyonun tepesine de çıktım. Otobüse de bindim. Hiç bir şekilde de taviz vermedim.” (Y3).*

*“Meslekte, üst birimlerde çok nadir zararını gördüm bayan olmanın. Ama hafife alındım. Değer verilmedim. Önemli komisyonlara seçilmek adına, seçilmedim. Ama kişisel olarak yaptığım, bildiğim bir falsom olmadığından “E nedeni ne olabilir?” konusunda, “Erkek olsaydım mutlaka o grubun içinde olurum.” dediğim pek çok şey oldu.” (Y4).*

*“Nezaket ve kibarlıkta çok büyük sıkıntılar duymadım. Zaten çekingen değilimdir de. Eğer bunu hissedersen tavrımı da korurum zaten. Bu yüzden çok da çirkinleşmedi. Hissettiğim oldu. Ama çok fazla alenileşmedi. Zaten kadının hissiyatı vardır. Hisseder kendine yapılan tavırları. Ama il, ilçe milli eğitimde erkek-erkeğe tavırlar daha farklı. Kadın olduğunuzda tavırlar daha farklı. Size şöyle bir örnek vereyim ama. Bir üstümün makamına gittim okuldaki bir sıkıntıyı paylaşmak için. Kendisi ile birebir*

*görüştük için özellikle bekledim. Ama odasına, yani makamına girdiğimde bana "Kapıyı kapatma." dedi, "Ben sizinle özel görüşeceğim, o yüzden bekledim." dediğimde arayıp iki erkek personeli çağırdı odada bulunmaları için. Kendimi çok, çok kötü hissettim. Kendimi ne gibi, nasıl hissettiğimi söyleyemem şimdi" (Y9).*

*"Bundan önce çalıştığım bir başka ilçede erkeklerin bana karşı sanki cephe aldığını hissettim. Hatta, "Bunlar kadın değil, niçin cephe alıyor?" diye düşündüm. Anneme bahsettim. "Demek ki onların farklı beklentilerini karşılamıyorsun." dedi. Anlatabiliyor muyum? Bu hanım müdürler için önemli bir konu. Bu bankada da, devlet dairelerinde de var." (Y1).*

*"Mesela bazı erkek okul müdürleri kahvede, akşam birlikte gidiyorlar üst yöneticilerle yemeklere, oralarda da ilişki kuruyorlar. Daha ikili ilişkileri oluyor. İşlerinin bu yüzden daha çabuk yürüdüğü oluyor. Orada çözüyorlar işleri. Okey masasında da çözülebiliyor işleri. Ben kadını böyle bir şey yapmam." (Y7).*

*"Üst yönetimin bayana bakış kötü. Çok zorlayabiliyorlar. Erkek olsa iletişim daha kolay olacak. Tabi bayanları biraz ezme durumunu yaşayabiliyorsunuz bazen. Ezme pozisyonuna girebiliyorlar. Ama o da bir süreye kadar. O sizin tavrınızla ilgili. Eğer dik duruyorsanız bir süre sonra vazgeçiliyor. Ama ilk önce bir deniyor. Ben sağlam durmayı tercih ettim. Sağlam durunca bir süre sonra bakıyorsunuz ki, o da yavaş yavaş eriyip gidiyor. Ama önce bir deniyorlar." (Y5).*

*"Okula ilk atandığımda iki erkek muavin vardı kabul etmediler beni. Hem okulda daha eski hem de yaşça benden büyüklerdi. Kendilerince bir düzenleri vardı. Çatışmalar yaşadık." (Y9).*

Diğer okul yöneticileri ile cinsiyete bağlı sorun yaşadığını belirten bir katılımcının ise *ciddiye alınmama* (n=1) ve *kadından yönetici olmayacağı önyargısı* (n=1) ile karşılaştığını belirttiği, bu önyargıları ise *empati kurma* (n=1) ve *daha fazla çalışıp kendini kabul ettirme* (n=1) ile yendiğini belirttiği görülmektedir. Katılımcının konuya ilişkin ifadesi aşağıda yer almaktadır:

*"...diğer müdürlere gelince, en basiti okul müdürlerinin periyodik toplantıları olur. O toplantılara katıldığımda başlangıçta erkek, yaşı benden daha büyük daha deneyimli müdür ağabeylerim dediğim, onlarla ilk ilişkilerimde kesinlikle beni ilk başta ciddiye almıyorlardı. Nöbetçi öğrenci gibi davranıyorlardı. "Ne haber kız ufaklık?" diye bana dokunan, saçımı okşayan, böyle daha çok öğrenci-öğretmen, baba-kız ilişkisi kuran müdür arkadaşlarımız bile vardı. Yani kadın olmak, yaşımın onlardan küçük olması bir takım, nasıl bir kelime seçsem "işci ciddiye almama" gibi bir takım olumsuz duygular yaratıyordu. Tabi ben bundan çok mutsuz oldum. Böyle nöbetçi öğrenci gibi başımın okşanması hoşuma gitmedi. Bir kere ne kadar iyi niyetli de olsa o fiziksel dokunma, "Kız" gibi formal yapılara uymayan hitabet biçimlerinden rahatsız olduğumu kesinlikle net bir dilde söyledim. Başlangıçta böyle bir karşı duruş, kendimi ifade etme gibi net cümleleri paylaştıktan sonra, belki bir yıl sonra, "Evet (...) müdür bu gibi bir samimi ortamdan, "Kız, ne haber?" gibi gayri resmi dilden rahatsız oluyor, ona dokunmamızdan rahatsız oluyor." gibi bir takım sıkıntılar yaşadılar. Tabi bunun altında politik nedenler var. Feodal yapıların etkisi var. Çünkü onların da kafasında "Kadından yönetici olmaz. Evinde otursun. Ya da sadece öğretmenliğini yapsın, evine gitsin." gibi bir takım önyargıları vardı. Ama zamanla birbirimizi tanıdıkça "Ha, bizden gençler, daha taze bilgilerle geliyorlar, gerektiğinde danışalım" kavramı da oluştu. Benden on yıl, on beş yıl deneyimli ağabeylerimin bile zaman zaman bir iş için "(...) bunu nasıl yaptın?" diye bir telefon etmeleri beni çok mutlu ediyor. Beni bilen biri olarak görmeleri değil de, kafalarındaki önyargıyı kırdıkları noktasında beni mutlu ediyor. ...Bir kere insanların benden yaşça büyük olduğunu, zihinsel olarak dünyaya benden daha*

*muhafazakar bir yerden baktığını düşünerek onları anlamaya çalıştım. Empati yapmaya çalıştım. Başlangıçta çok sert tepkiler vermemeye çalıştım. Beni doğru anlamaları için zaman içinde bu işin çözülebileceğini düşünerek böyle bir psikolojik tedbir aldım kendime. İleri ki aşamalarda “Madem kadın olmaktan kaynaklı bana bir önyargı var, o zaman bunu kırmanın en doğru yollarından biri mevzuatta ve okulda yaptığım uygulamalar noktasında.” diye düşündüm ve boş zamanlarımda olabildiğince mevzuata hakim olmaya, okuldaki işleri daha sistemli yapmaya başladım. Böylece “Bak işte kadın beceremiyor bu işleri.” gibi açıkları vermemek için daha fazla çalıştım. Erkekler olsa böyle olmazdı. Ben meslekte onlardan daha iyi olmak gibi bir psikolojiyle başladım göreve. Hala da onu devam ettiriyorum. Böyle bir politikayla çalıştım.” (Y2).”*

## **Temsil ve Özendirme**

Katılımcıların “temsil ve özendirme” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve kurumsal kariyer engellerine ilişkin çözüm yollarına ait alt kodlar Tablo 94’te verilmiştir.

Tablo 94

### *Temsil ve Özendirme Temasında Ortaya Çıkan Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Kurumsal Kariyer Engellerine İlişkin Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
✓ Kadınların MEB bünyesinde yönetim kademelerinde temsili yetersiz (n=10)	✓ Bireysel çaba ve isteklilik (n=3)
✓ Kadınlar için yöneticiliğe özendirme yok (n=7)	✓ Çalışma koşullarının kadına göre düzenlenmesi (n=2) ✓ Kadının cinsiyet rollerine ilişkin toplumsal bakış açısını değiştirme (n=1) ✓ Kişisel isteklilik (n=2)
✓ Kadınlar yöneticiliğe özendiriliyor (n=3)	✓ Üst yönetim desteği (n=3) ✓ Sendika desteği (n=1) ✓ Akademisyen desteği (n=1)

Tablo 94 incelendiğinde tüm katılımcıların (n=10) *kadınların MEB bünyesinde yönetim kademelerinde yeterince temsil edilmediğini* ifade ettiği ancak yeterince temsil edilmenin ise *kadınların kişisel çaba göstermeleri ve istekli olmalarına* (n=3) bağlı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin iki farklı ifadesi aşağıda yer almaktadır:

*“Bu noktada zihin dağarcığımda bir istatistik yok ama oldukça az. Genel olarak bizim sektörde kadın iş gören fazla. Yüzdesini bilemiyorum ama yarıdan fazla olduğunu biliyorum. Sektörün %50’den fazlası bizim elimizdeyken, buna rağmen, yönetim mekanizmalarında bu kadar çok az temsil edilmek çok da doğru değil gibi geliyor bana. Ben bunu kariyer engeli olarak değerlendirmedim ama yönetici unvanını aldıktan sonra da kadın yöneticiler açısından kesinlikle zihinsel olarak da mücadele edilmesi gereken bir alan olarak tespit ettim bunu.” (Y2).*

*“Kadın erkek ayrımı gibi bir şeyi benim beynim kabul etmiyor. Evet azınlıkta kadınlar. Ama bunu da sağlayacak olanlar kadınlar. Kadınların bir şey yapması gerekiyor. Hiç kimse onlara haklarını vermeyecek. Ama şu an ki duruma bakın,*

*koşullara bakın. Zaten kadın hazır kazanmış olduğu hakları kaybetmek üzere. Hiç kimsenin de “Gık!” dediği yok. Kendileri çabalamak zorunda. “Diğer bayanlar demek ki bir şeylerden rahatsızlık duymuyorlar ki hareket etmiyorlar. Yani ya da bir şeyler isteniyorsa zaten sınava girecekler. Alacaklar puanlarını ondan sonra da gelecekler. Mesela ben şunu söyleyim: Ben bu iktidar döneminden biri değilim ama 98’i de alınca atamak zorunda kaldılar. Ha bundan sonra alırlar mı? Onu bilemem. O, onların bileceği bir şey. Zaten şu sistem karmakarışık bir şey. Ama dediğim gibi kadınlara “Buraya gelmeyeceksiniz.” denmiyor. Çalışacaklar. Konumlarını kendileri düzeltecekler.” (Y5).*

Kadınların MEB bünyesinde yöneticiliğe ne derecede özendirildiğine ilişkin cevaplar incelendiğinde ise, kadınların yöneticiliğe özendirilmediğine ilişkin katılımın (n=7), kadınların yöneticiliğe özendirildiğini düşünen katılımcılardan (n=3) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yöneticiliğe özendirildiğini belirten katılımcıların, üst yönetim desteği (n=3), sendika desteği (n=1) ve üniversitede birlikte çalıştığı akademisyen desteği (n=1) gördüğünü belirttiği görülmektedir. Kadınların yöneticiliğe özendirilmesinde, çalışma koşullarının kadına göre düzenlenmesi gerektiğinin (n=2), kadının cinsiyet rollerine ilişkin toplumsal bakış açısını değiştirilmesinin (n=1) ve kadının kişisel istekliliğinin (n=2) önemini vurgulayan katılımcı görüşleri de bulunmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin farklı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Kadınlar yönetici olsun diye bir özendirme çalışması yok. “Öncelikle bayan öğretmenler yöneticiliğe başvursun, sizi de aramızda görmek isteriz.” diye bir şey yok. Neticede sınava döndü bu işler. Ama gerek sendikalar olsun gerek üst yönetim olsun hiçbir toplantıda kadın öğretmenlerin yöneticiliğe yönlendirildiğini görmedim. “Kadınlar da yönetime gelsin.” denmedi hiçbir zaman. İlk kez ilçe milli eğitimde duydum. Müdür “Kadın Türkiye’nin yükselen değeri. Kız çocuklarını okutmak, topluma kazandırmak lazım” dedi. Kadınla ilgili bu konuyu konuştu. Ama bunun dışında kimseden duymadım. Görev yaptığım diğer illerde de, Kocaeli’de, İzmir’de de çalıştım, oradaki il ve ilçe milli eğitimlerde de böyle bir konu gündeme gelmedi. Asla kadınla ilgili bir şey duymadım. Türkiye’de erkek hegemonyası var zaten. Erkek baskın bir ülke. Söylenmez de diye düşünüyorum.” (Y9).*

*“Özendirilme konusunda annemin desteğini gördüm. Onun dışında uzun zamandır sendikacılık yapıyorum. Sendikadaki arkadaşlarımın ve yüksek lisans ve lisans dönemimde birlikte çalıştığım üniversitedeki öğretim üyelerinin kesinlikle bu konuda “Yönetici olabilirsin.” şeklinde desteğini gördüm. MEB bünyesinden, çalışma arkadaşlarımdan, üst makamlardan görmedim. Bakanlığın kadınlar için bir özendirme politikası olduğunu düşünmüyorum.” (Y2).*

*“Kadınlar okula zaman ayıramıyor. Çocuğu olduğu için zaman ayıramıyor idareciliğe. Okulun tamirat-tadilat işleri oluyor mesela yazın. Ben hep buradayım. İzin yok, tatil yok. İşlerin başındayım. Ama zannetmiyorum ki kadınlar çekindikleri için idareci olmuyor. Onları aştık bence artık. Kadınlar aile hayatı yüzünden, çocukları nedeniyle yöneticilik istemiyorlar. Kadınları yöneticiliğe özendirmek için özel bir çaba sarf edilmiyor. Ama engel de koyulmuyor. Ama şunu ifade etmeliyim: Özendirilselerdi eğer, bugün daha çok bayan yönetici olurdu.” (Y7).*

*“Kadınlar çalışma şartlarını görüyorlar. Şimdi benim çalışma şartlarımı kabul edecek burada tek bir bayan öğretmen arkadaşımız bile yok. Akıl kârı olmadığını düşünüyorlar çünkü evlenirken erkekler hep öğretmen eş isterler. Niye ister? “Yarım gün çalışır. Gelir evdeki işleri yapar. Bana da bakar. Oh mis. Eğitimli. Çocuğa da iyi*



*bakar.” Kadına bakış açısı toplumda bu olduğu sürece, kadını özendirmek de kolay olmuyor. Kadına küçüklükten itibaren de bebekleri verip büyütüyoruz. Kız çocuğuna bir annelik rolü verip büyütüyoruz. ... Erkeğin öyle değil. Bu yüzden kadınların özendirilmelerinin çok zor olduğunu düşünüyorum. Bizim çalışma şartlarımız biraz düzenlenmediği müddetçe, bu mümkün değil.” (Y8).*

*“Ha erkeklere özendirme var mı? İkisine de yok, nötr bence. Kişi kendisini özendirecek. İstiyorsa yapacak, istemiyorsa yapmayacak.” (Y5).*

### **Resmi Engeller, Fırsat Eşitliği ve Pozitif Ayrımcılık**

Katılımcıların “resmi engeller, fırsat eşitliği ve pozitif ayrımcılık” temalarına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya kodlar ve çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 95’te verilmiştir.

Tablo 95

#### *Resmi Engeller, Fırsat Eşitliği ve Pozitif Ayrımcılık Temalarında Ortaya Çıkan Kodlar ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Kurumsal Kariyer Engellerine İlişkin Temalar	Kurumsal Kariyer Engellerindeki Temalara İlişkin Alt Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
Resmi Engeller	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resmi engel bulunmuyor (n=10)</li> <li>✓ Mülakatlarda erkeklerin tercih edilmesi (n=1)</li> </ul>	-
Fırsat Eşitliği	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fırsat eşitliği sağlanıyor (n=5)</li> <li>✓ Erkeklerle daha fazla avantaj sağlanıyor (n=3)</li> <li>✓ Eşitlik olmadığı hissettiriliyor (n=2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Daha fazla çaba harcama (n=1)</li> <li>✓ Ataerkil bakışı kabullenme (n=1)</li> </ul>
Pozitif Ayrımcılık	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık bulunmuyor (n=8)</li> <li>✓ Erkeklerle yönelik pozitif ayrımcılık yapılıyor (n=2)</li> <li>✓ Gerekğinde yapılabilir (n=1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tesadüfi yönetici olma (n=2)</li> <li>✓ Çalışarak yönetici olma (n=1)</li> </ul>

Tablo 95 incelendiğinde tüm katılımcıların (n=10) *kadınların yönetici olmalarına ilişkin resmi engel bulunmadığını* belirttikleri, buna karşın bir katılımcının *mülakatlarda erkeklerin tercih edileceğini* (n=1) düşündüğü görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin farklı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Yok. Resmi engel bulunmuyor. Tamamen bayanların tercihine kalmış.” (Y10).*

*“Resmi olarak bir engel olduğunu düşünmüyorum. Ama şimdi bundan sonra okul müdürlüğü, şube müdürlüğü için yazılı sınavın ötesinde bir de mülakat çıkacak. Ama mülakat döneminde bile ben jürinin erkek adaylara daha sıcak bakacağını düşünüyorum yaşadıklarımın yola çıkarak.” (Y2).*

Katılımcıların kadınlara yönetici olmada fırsat eşitliği sağlanmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların yarısının (n=5) *fırsat eşitliği sağlandığını* düşündüğü görülürken, bu konuda *erkeklerle daha fazla avantaj sağlandığı* (n=3) ve *eşitlik olmadığını hissettirildiğini* (n=2) belirten görüşler de bulunmaktadır. Bu

konudaki engelleri yenmede ise *daha fazla çaba harcama* (n=1) ve *ataerkil bakışı kabul ederek durumdan rahatsız olmama* (n=1) şeklinde görüş belirtildiği görülmektedir. Farklı katılımcılara ait ifadeler aşağıda yer almaktadır.

*“Aynı şartlardayız erkeklerle. Teknik olarak yani. Resmi olarak da fırsatımız eşit gibi görünüyor. Ama bakın: “Gibi!”. Duygusal ton farklılığı olabilir, ama eşit.”* (Y4).

*“Şu anda pek tahmin etmiyorum, yani çok fazla örnek veremeyeceğim ama öyle bir duygu var bende. Erkekleri daha fazla üst yönetim tercih ediyor.”* (Y3).

*“Fırsat eşitliği konusunda hiçbir engel yok. Ancak şöyle bir sıkıntımız oluyor: Daha iyi bir okula geçmek için diyelim ki iki kişi var elinizde, biri erkek biri bayan. Bayan daha pasifte kalıyor. Bayan geride kalıyor, çünkü erkek ilişkilerini biraz daha iyi kullanıyor. Biz, bizi buraya getirecek insanlarla ilişkilerimizi iyi kurmaya kalktığımızda yanlış anlaşılıyor. Ya da hakkımızda yanlış düşünülüyor.”* (Y8).

*“Erkekler avantajlı. ... Okulun bulunduğu bölge itibarıyla da önemli. Ama benim gibi bir gecekondu okulunda da çalışsanız, biraz daha böyle kent kültürünün yoğun olduğu bir bölgede de çalışsanız, bir kere herkesin kafasında erkek okul müdürü var, onu bekliyor sizden. O yüzden bir kuruma gittiğinizde “Ben falanca okulun müdürüyüm.” diye paylaştığımızda, bir kere kadın olduğumuz için iki kez çaba göstermeniz gerekiyor. Üst makamlar için de böyle. Mesela bir komisyon görevi olur, ekstra bir görev olur, genellikle erkekleri seçerler. Bayanlar çok tercih edilmez.”* (Y2).

*“Yine de erkekler öncedir. Sadece Türkiye’de değil, dünyanın her yerinde öyle diye düşünüyorum. Evde de ataerkil. Babamlardan da öyle gördüm. Garipsemiyorum ama bu durumu. Anneden, yetişme tarzından ne gördüysem o. Biz böyle yetiştik diyorum”* (Y6).

Katılımcıların kadınların yönetici olmalarında pozitif ayrımcılık görüp görmedikleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, tamamına yakınının (n=8) *kadına yönelik pozitif ayrımcılık olmadığını* belirttiği, bununla birlikte tam tersine *erkeklerle pozitif ayrımcılık yapıldığını* (n=2) belirten görüşler de olduğu görülmektedir. Bir katılımcının ise pozitif ayrımcılıkla karşılaşmamış olmakla beraber *gerektiğinde kadına pozitif ayrımcılık yapılmış olabileceğini* (n=1) belirttiği görülmektedir. Yönetici olmada pozitif ayrımcılık görmemekle birlikte, *tesadüfi* (n=2) olarak yönetici olduğunu belirten ve *çalışarak yönetici olduğunu* (n=1) belirten katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Katılımcıların farklı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Hiç alakası yok. Bir pozitif ayrımcılık olduğunu düşünmüyorum. Sadece gösteriş açısından “Bakın burada kadın var.”. Siyasi partilerde de aynı şey geçerlidir, diğerlerinde de. “Bakın bizde de kadın var, biz aydınız.” demek için oraya iki üç tane göstermelik serpiştirilmiş kadın koyuyorlar. Kadınlara çok da değer verildiğini, önemsendiğini asla düşünmüyorum.”* (Y8).

*“Sanırım Türkiye’de yoktur. Koşullar eşit bile olsa karşınıza iki aday çıktı, birisi kadın biri erkek, CV’leri, nitelikleri kıyaslandı. Koşullar eşit bile olsa, Türkiye’de yöneticilerin tam tersi erkek adayı tercih edeceklerini düşünüyorum.”* (Y2).

*“Uygulamada ben hiç pozitif ayrımcılık görmedim. Seçilirken de neyse o. Ama belki şöyle olabilir: Seçileceğiniz yerdeki konumunuz değerlendirilerek. Yapılmışsa bir istatistik veri, orada da bir bayanın olması gerekip de seçilmişsek, orada belki bir pozitif ayrımcılık yapılmıştır. Ama bunu da çok size söylemezler.” (Y4).*

*“Ben hiç görmedim. Türkiye’de de yok. Tesadüf olduk yönetici.” (Y1).*

*“Türkiye’de öyle bir “Kadın olsun.” diye ayrımcılık yok. Görmedim ben hiç. Ben yönetmeliği ezberleyerek, çalışarak oldum mesela. Ben de yaşamadım. Çalışıp oldum.” (Y6).*

#### **4.10. Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetime Atfedilen Cinsiyete Dayalı Olarak Karşılaştıkları Kariyer Engellerine ve Bu kariyer Engellerine İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın 10. alt problemi “Halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin yönetime atfedilen cinsiyete dayalı olarak karşılaştıkları kariyer engelleri nelerdir? Bu kariyer engellerine ilişkin çözüm yolları nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleminin çözülmesi için, araştırmanın nitel boyutu kapsamında halen ilk okul ve ortaokullarda görev yapmakta olan kadın okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, okul yöneticisi olma sürecinde ve halen karşı karşıya kaldıkları yönetime atfedilen cinsiyete dayalı olarak karşılaştıkları kariyer engellerinin neler olduğu ve bu kariyer engellerini nasıl yendiklerinin derinlemesine bir inceleme ile ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Bu amaçla kadın okul yöneticilerinin öncelikle araştırmanın nicel kısmındaki “İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Cinsiyet Özellikleri Envanteri”nde yer alan cinsiyet özelliklerini kişisel yönetim tarzları ve ideal okul yöneticilerinde bulunması gerekliliği açısından değerlendirmeleri istenmiş; ardından yönetim işinin cinsiyeti olup olmadığı, cinsiyetin yönetim tarzına etkisi, yöneticilik işinin kadınsı özellikler göstermelerine olumsuz etkisi olup olmadığı ve varsa bunu nasıl ortadan kaldırdıklarına ilişkin çözüm yollarının neler olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

#### **Kişisel Yönetim Tarzının Baskın Cinsiyeti ve İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Cinsiyet Özellikleri**

Katılımcıların kişisel yönetim tarzlarını göz önünde bulundurarak kadınsı (ağırbaşlı/ciddi, anlayışlı, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı, boyun eğici, cana yakın, çocukları seven, duygusal, fedakâr , gönül almayı bilen, hassas, incinmiş duyguları tamir etmeye istekli, kaba dil kullanmayan, kadınsı/feminen, merhametli, namuslu,

sadık, sevecen, sıkılgan, tatlı dilli, yumuşak/nazik) ve erkeksi (ailesine karşı sorumlu, baskın/tesirli, cömert, duygularını açığa vurmeyen, erkeksi, etkileyici/güçlü, girişken, gözüpek, haksızlığa karşı tavır alan, hırslı, idealist, kendi ihtiyaçlarını savunan, kendine güvenen, kuralcı/katı, lider gibi davranan, mantıklı, otoriter, risk almaktan çekinmeyen, saldırgan, sözünde duran) cinsiyet özelliklerine ilişkin 1-5 arasında puanladıkları kişisel cinsiyet özellikleri ve ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özelliklerine ilişkin ortalama puanları ( $\bar{X}$ ) Tablo 96’da verilmiştir.

Tablo 96

*Kişisel Yönetim Tarzının Baskın Cinsiyeti ve İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Cinsiyet*

Yönetici	Kadın Cinsiyet Özellikleri ( $\bar{X}$ )	Erkek Cinsiyet Özellikleri ( $\bar{X}$ )	Baskın Cinsiyet	İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Kadın Cinsiyet Özellikleri ( $\bar{X}$ )	İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Erkek Cinsiyet Özellikleri ( $\bar{X}$ )	İdeal Yöneticiye Atfedilen Baskın Cinsiyet
Y1	4.25	4.50	Erkek	5.00	4.80	Kadın
Y2	3.50	4.50	Erkek	3.35	4.50	Erkek
Y3	4.75	4.50	Kadın	4.80	4.70	Kadın
Y4	4.65	4.35	Kadın	4.70	4.80	Erkek
Y5	3.10	2.60	Kadın	3.50	2.75	Kadın
Y6	4.60	3.90	Kadın	4.20	4.55	Erkek
Y7	4.35	4.35	Eşit	4.25	4.30	Erkek
Y8	4.10	4.60	Erkek	3.70	4.60	Erkek
Y9	3.80	3.90	Erkek	4.30	4.30	Eşit
Y10	4.35	3.85	Kadın	4.25	4.20	Kadın

Tablo 96 incelendiğinde, katılımcıların yarısının (n=5) kişisel yönetim tarzını değerlendirdiğinde, kadın cinsiyet özelliklerine erkek cinsiyet özelliklerinden daha yüksek düzeyde sahip olduğunu belirttiği, bir katılımcının ise sahip olduğu kadın ve erkek cinsiyet özelliklerinin eşit düzeyde olduğunu belirttiği görülmektedir. Yönetimde kadın cinsiyet özellikleri daha baskın olan bu katılımcıların, ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özellikleri değerlendirildiğinde ise, yönetimde kadın cinsiyet özelliklerine daha yüksek puan veren katılımcı sayısının (n=3), erkek cinsiyet özelliklerine yüksek puan veren katılımcılardan (n=2) daha fazla olduğu görülmektedir.

Kişisel yönetim tarzında erkek cinsiyet özelliklerine daha yüksek düzeyde puan veren katılımcılar incelendiğinde (n=4), bu katılımcıların ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özelliklerini daha çok erkek (n=2) olarak puanladıkları; bununla birlikte erkek cinsiyet özelliklerine daha baskın sahip olduğunu belirten bir katılımcının ideal okul yöneticisine daha yüksek düzeyde kadın cinsiyet özellikleri

atfederken, bir katılımcının ise ideal okul yöneticisini her iki cinsiyet özellikleri açısından eşit düzeyde puanladığı görülmektedir.

Tüm katılımcı görüşleri incelendiğinde, katılımcıların yarısının (n=5) ideal okul yöneticisine erkeksi cinsiyet özelliklerini atfettikleri görülmektedir. Bununla birlikte dört katılımcının ideal okul yöneticisine kadınsı cinsiyet özelliklerini daha yüksek düzeyde atfettiği, bir katılımcının ise ideal okul yöneticisini her iki cinsiyet açısından eşit düzeyde puanladığı ortaya koyulmuştur.

### Yönetim İşinin Cinsiyeti

Katılımcıların “yönetim işinin cinsiyeti” ve “cinsiyetin yönetime etkisi” temalarına ilişkin verdikleri cevaplar ve içerik analizi sonucunda ortaya çıkan alt kodlar Tablo 97’de verilmiştir.

Tablo 97

#### *Yönetim İşinin Cinsiyeti ve Cinsiyetin Yönetime Etkisi Temalarına İlişkin Alt Kodlar*

Temalar	Temalara İlişkin Alt Kodlar
Yönetimin cinsiyeti	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Yönetimin cinsiyeti yoktur (n=10)</li> <li>✓ Yönetimde kadınlar daha başarılı (n=4)</li> <li>✓ Kişisel özellikler önemli (n=3)</li> <li>✓ İşini yapmak önemli (n=3)</li> <li>✓ Yönetimde kadın ve erkek bir arada yer almalı (n=2)</li> </ul>
Cinsiyetin yönetime etkisi	<p><u>Kadın yöneticiler:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Annelik içgüdü (n=4)</li> <li>✓ Düzen (n=2),</li> <li>✓ Disiplin (n=2)</li> <li>✓ Rahat iletişim (n=2)</li> <li>✓ Çalışkan, özverili, resmi, fedakâr, dikkatli, ayrıntıcı, titiz, hassas, kuralcı, nazik, estetik, işleri ertelememe, model olma, zarafet, duygusallık, şefkat, sevgi (n=1)</li> </ul>
	<p><u>Erkek yöneticiler:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Düz mantık (n=2)</li> <li>✓ Sert (n=2)</li> <li>✓ Fiziksel olarak güçlü (n=2)</li> <li>✓ Çevreyle informal ilişki kurabilme (n=2)</li> <li>✓ Prosedürcü, daha net, erteleme, anlayışlı, dedikodusuz, art niyetsiz, saf, nesnel, yüzeysel, otoriter, kaba, korkusuz, vurdumduymaz (n=1)</li> </ul>

Tablo 97 incelendiğinde, tüm katılımcıların (n=10) *yönetim işinin cinsiyeti olmadığını* belirttiği, bununla birlikte yapılan içerik analizi sonucunda *kadın okul yöneticilerini erkek yöneticilerden daha başarılı bulduklarını* belirten (n=4), yönetimde cinsiyetten ziyade *kişisel özelliklerin* (n=2) ve *işini yapıp yapmamanın* (n=2) önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Kadın ve erkek yöneticilerin yönetime farklı

katkılarından ötürü, *yönetimde her ikisinin de birlikte yer alması gerektiğini* belirten katılımcı görüşleri de bulunmaktadır (n=2). Katılımcıların konuya ilişkin farklı örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Yöneticinin cinsiyeti olmaz. Bayansa bile bayan gözüyle görülmemeli, erkekse bile “Erkektir.” denilmemeli. Burada adımız müdür. Ben “müdüre hanım” a bile karşıyım. Ben müdürüm. Bu makamsa, bu makamın da bir adı var. Ya “(...) hanım” olurum, ya da “Müdürüm”. “Müdüre hanım” hitabı hiç hoş gelmiyor kulağıma. Bu makamın bir cinsiyeti olmamalı. Müdür makamı. Erkek için de müdür, kadın için de müdür.” (Y4).*

*“Yönetimin cinsiyeti kesinlikle yoktur. Cinsiyetimizden daha çok kişisel tutumlarımızın, deneyimlerimizin, akademik birikimimizin ve meslekteki yenilikleri takip edebilmenin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Eğer yaşadığınız konuya ve probleme göre doğru ilişkilendirirseniz, evet artısı da olur eksisi de olur. Örneğin ortada ciddi bir problem var ve siz kadın olmanın hassasiyetiyle, nezaketiyle ya da anne olmanın içgüdüleriyle biraz daha anlayışlı davranırsanız, evet bu sizin için bir artıdır. Kadın ya da erkek olmanıza rağmen erkekvari, sert, saldırgan, “Benim dediğim doğrudur.” gibi otoriter bir tavırla da yaklaşıyorsanız eğer, bu olumsuz bir sonuç da verebilir.” (Y2).*

*“Yönetimin cinsiyeti yoktur. Yöneticiler kadın olursa seviniyorum. Ama erkek yönetici tercih ediyorum. Erkekler daha anlayışlı, dedikodusu yok, saha saf, daha art niyetsiz. Kadınlar daha çalışkan, özverili, başarılı. Genelleme yapmak istemem, erkeklerde başarılı ama kadınları işte daha fedakâr, erkeklere göre daha çalışkan buluyorum. Erkekler daha vurdumduymaz. Hanımlar dikkatli, daha titiz.” (Y1).*

*“Benim mesleğim açısından bayanın daha fazla olması önemli. Annelik içgüdüsi, çocuğa yaklaşım önemli çünkü. Diğer sektörler için bilemem ama eğitimde bu böyle. Erkeklerinde yönetimde farklı tarafları var ama erkeklerden çocuklar da öğretmenler de daha çok çekiniyor. Öğrenci öğretmen için bile böyle. Bu okulda 60 öğretmen var, çoğu bayan. Aynı sınıfta, aynı öğrencilerle erkek sorun yaşamıyor çünkü öğrenciler erkek öğretmenden çekiniyorlar. Ama bayan sorun yaşıyor. Ben okulda erkek kadın yöneticiyi bir arada görmek isterim. Tamamen bayan yönetici olduğunda da sorun yaşıyor. Ama kadın erkek bir arada ikisi dengeyi sağlıyor.” (Y6).*

Kadın yöneticilerin *annelik içgüdüsunü* (n=4) okula taşıdığı, *düzen* (n=2), *disiplin* (n=2) ve *rahat iletişimin* (n=2) kadın okul yöneticilerinin okullarında daha fazla olduğunu belirttiği, ayrıca kadın okul yöneticilerinin okula taşıdığı *çalışkan* (n=1), *özverili* (n=1), *fedakâr* (n=1), *dikkatli* (n=1), *ayrıntıcı* (n=1), *titiz* (n=1), *hassas* (n=1), *kuralcı* (n=1), *nazik* (n=1), *estetik* (n=1), *işleri ertelememe* (n=1), *model olma* (n=1), *zarafet* (n=1), *duygusallık* (n=1), *şefkat* (n=1) ve *sevgi* (n=1) özelliklerine dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcıların kadınların cinsiyet özelliklerini sıralarken, bu özelliklerin yönetime olumlu katkılarına vurguladıkları, herhangi bir olumsuz katkıdan bahsetmedikleri de ortaya koyulmuştur.

Katılımcıların erkek yöneticilerin özelliklerini ise *düz mantık* (n=2), *sert* (n=2), *fiziksel olarak daha güçlü* (n=2), *çevreyle informal ilişki kurabilme* (n=2), *prosedürcü* (n=1), *daha net* (n=1), *erteleme* (n=1), *anlayışlı* (n=1), *dedikodusuz* (n=1), *art niyetsiz*

(n=1), *saf* (n=1), *nesnel* (n=1), *yüzeysel* (n=1), *otoriter* (n=1), *kaba* (n=1), *korkusuz* (n=1) ve *vurdumduymaz* (n=1) olarak nitelediği görülmektedir. Katılımcıların erkeklerin cinsiyet özelliklerini sıralarken, bu özelliklerin yönetime olumlu ve olumsuz katkılarına birlikte dikkat çektikleri belirlenmiştir.

### Yönetimde Kadın Cinsiyetinde Olmaya Bağlı Kariyer Engelleri

Katılımcıların “yönetimde kadın cinsiyetinde olma” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan cinsiyete bağlı kariyer engellerine ilişkin temalar ve bu temalar altında yer alan alt kodlar ile bu engelleri çözümlenmeye ilişkin alt kodlar Tablo 98’de verilmiştir:

Tablo 98

#### *Yönetimde Kadın Cinsiyetinde Olmaya Bağlı Kariyer Engellerine İlişkin Temalar ve İlgili Temalardaki Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Yönetimde Kadın Cinsiyetinde Olmaya Bağlı Kariyer Engellerine İlişkin Temalar	Cinsiyete Bağlı Kariyer Engellerindeki Temalara İlişkin Alt Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
Çalışanların yönetimde “kadın” olmaya ilişkin olumsuz bakış açısı (n=5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kadın yöneticiye ilişkin genel önyargı taşıma (n=3)</li> <li>✓ Torpil ile yönetici olduğunu hissettirme (n=2)</li> <li>✓ Yönetici olmayı hak etmediğini hissettirme (n=1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diyalog kurma (n=1)</li> <li>✓ Sert tedbirler alma (n=1)</li> <li>✓ Yenmeye çalışma (n=1)</li> </ul>
Kadınsı cinsiyet özelliklerini göstermeye olumsuz etki (n=5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Daha erkeksi davranmalarının beklenilmesi (n=3)</li> <li>✓ Kadınsılığın yanlış anlaşılması (n=2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kadınsılığını perdeleme (n=4)</li> <li>✓ Kadın olduğunu kabullendirme (n=3)</li> <li>✓ Daha erkeksi tavır takınma (n=3)</li> </ul>

Tablo 98 incelendiğinde katılımcılar “çalışanların yönetimde “kadın” olmaya ilişkin bakış açısı” teması altında karşılaştıkları kariyer engellerini (n=5), *kadın yöneticiye ilişkin genel önyargı taşıma* (n=3), *torpil ile yönetici olduğunun hissettirilmesi* (n=1) ve *yönetici olmayı hak etmediğinin hissettirilmesi* (n=1) şeklinde sıralamışlardır. Katılımcıların bu konudaki sorunları ise, *diyalog kurma* (n=1), *sert tedbirler alma* (n=1) ve *yenmeye çalışma* (n=1) ile çözümlenmeye çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Önyargılar vardı. “Bu korkar. Bu sünepedir. Şöyledir, böyledir.” diye. Ama zaman içerisinde onun öyle olmadığını gördüler. Ben zaman içerisinde “Bunlar beni nasıl görüyor?” diye düşündüm. “Benim böyle olmadığımı onlara anlatmam lazım” dedim. “Okul müdürü odasına girilmez. Onunla diyalog kurulmaz.” Değil. Tam aksine. Gidiyordum arkadaşları öğretmenler odasından alıyordum: “Gelin birlikte çay

*ıçelim. Gelin birlikte kahve ıçelim. Benim buna ihtiyacım var. Sizin de ihtiyacınız var. Ben sizin kafanızdaki o okul müdürlerinden değilim. O tip bir insan değilim.” Bunu yapa yapa şu anda sorun yok. Erkekler bu konuda çok fazla mücadele etmiyor. “Okul müdürü benim. Herkes müdürü bilsin.” diyorlar. Bizde öyle değil.” (Y3).*

*“Özellikle bir okula ilk başladığımda -tabi bu sınav sistemi de Türkiye’ye yakın zamanda geldi biliyorsunuz, bu bilgiden yoksun bir kısım öğretmenlerimiz- “Aa kadın. Acaba buraya nasıl geldi? Acaba bir takım politik bağlantıları mı vardı? Bir takım birileriyle duygusal bağlantıları da mı vardı da bu yaşta okul müdürü oldu?” gibi insanların siyasal tercihlerini, memleketini ya da ahlak algısını bile tartışmaya açabilecek kadar olumsuz cümlelerle karşılaştığım oldu. Ama daha sonra sınavla geldiğim, hiçbir özel nedenimin olmadığı, tamamen sınav sonrası hak ederek geldiğim gibi bilgiler öğrenildiğinde okulda, bu tip şeylerin önü birden kesildi. Tabi burada benim de biraz sert tedbirler almam gerekti.” (Y2).*

*“Bazı bayan öğretmenler bana şunu hissettirdiler, şunu yaşattılar, her okulda yaşadım, sanki böyle zamanında idareci olmaya çalışmış da eşinin engeli, ailesinden birinin engeli ya da sınavdaki başarı engeli gibi bir çok sebeple içlerinde böyle bir ukdesi kalıp, bu işi yapamayıp öğretmenliğe devam eden bir çok arkadaşım da bunu tespit ettim: Böyle bir kabullenememe, “O makamda oturuyor ama ben otursaydım hıh” deme. ... Hep istedim rolleri değiştirelim, hele de böyle arkadaşlarla. “Gelin benim işimi biraz hafifletin bir hafta yapın şu müdürlüğü ben de öğretmenlik yaparım, yerim öğretmenlik sonuçta.” dedim. Ha bunu da kabul ettiremiyorsun onlara. En büyük sorunum bu. Burada da yaşıyorum hala ...Ama yenmeye çalışıyorum, yeniyorum. Ama görüyorum ki, ben buradan gitmeden rahat etmeyecekler. Erkek olsaydı müdür bunlar yaşanır mıydı? Yaşanmazdı. Hiç sanmıyorum.” (Y4).*

Katılımcıların yöneticiliğin kadınsı cinsiyet özelliklerini göstermeye olumsuz etki temasına ilişkin karılaştıkları kariyer engelleri incelendiğinde, daha erkeksi davranmalarının beklenilmesi (n=3) ve kadınsılığın yanlış anlaşılması (n=2) konularında sorun yaşadıkları, bu konudaki sorunları çözmede ise kadınsılığını perdeleme (n=4), kadın olduğunu kabullendirme (n=3) ve daha erkeksi tavır takınma (n=3) yollarına başvurdukları görülmektedir. Katılımcıların farklı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Erkeksi, daha otoriter, daha sert, insanları daha fazla hırpalayan davranışlar aslında öğretmenler arasında bile daha fazla kabul gören bir davranış. ... Ben her zaman insana insan olmasından dolayı değer verilmesini anlamayı uzlaşmayı paylaşmayı yöneticinin kendi aklını değil çalışan insanlarla birlikte ortak akıl yaratmanın doğru olduğunu düşünen bir insanım. Ama buna rağmen bizim öğretmenlerimizde -çoğunda diyelim- bir öğretmeni azarladığınızda, ona sert davrandığınızda, sesinizi yükselttiğiniz zaman çok dozunu aşmamışsanız bu kabul gören bir davranış aslında. Onlar genelde bu erkeksi ve Taylor modeli yöneticilik tutumlarından rahatsız değiller.” (Y2).*

*“Bazı yerlerde daha katı olmamı, bayanlığın verdiği inceliklerden daha katı olmamı istiyorlar. Mesela veli geliyor, bir sorun hakkında konuşuyorum, uğraşıyorum ikna ediyorum. Öğretmen arkadaşlar diyor ki “Kov gitsin.”. Erkek gibi olmamı istiyorlar belki.” (Y7).*

*“Kendimde bunu çok denedim. Erkek gibi bir görüntüm olsun istedim. Kadınsılığın tabi her gözde değil ama bir çok farklı gözde yanlış algılandığını düşünüyorum. Yani “Ooh! Güzel! Bakımlı! Alımlı!” gibi. Yani kadınsı özelliklerime ket vurmak zorunda kaldım. Kesinlikle, bu bir bir daha iki. Toplantılara giderken üzerime giyeceğim kıyafetleri özenle seçmeye çalıştım. Genelde zaten kurallara uygun giyinmeye*



*çalışıyorum ama bir o kadar daha dikkat ediyordum. Neden? Çünkü toplulukta diğer müdürlerle olacağım. Bol bol erkek müdürün olduğu bir ortamda, alginın “(...) Hanım”dan çok, “(...) ilkokulun müdürü (...) Hanım” olmasını istediğim için bunu vermeye çalıştım. Evet bu gerçekten önemli. Makyajımdan bakıma kadar yer yer okula gelirken çok uğraşmıyorum, olabildiğince bakımlı temiz düzenli gelmeye çalışıyorum fakat bir yere gideceksem o düzen bakım temizliğin yanı sıra kadınsılığı perdeleyecek ne yapabilirsem yerine göre yapıyorum. Engelleyip öyle gidiyorum.” (Y4).*

*“Hiçbir zaman kadın kimliğimi saklamadım. Yöneticiyim öğretmenim ama her şeyden önce ben bir kadınum da. Giyim tarzımla, makyajımla, ses tonumla, topuklu ayakkabımla... Hiçbir şekilde çalışma bölgemin muhafazakarlığına rağmen bu bölgeye geldiğimde kendimi değiştirme ihtiyacı duymadım.” (Y2).*

*“Bir süre sonra böyle daha dayı konuşmalara başlıyorsunuz. Mesela ben “Lan” kelimesini kullanmaya başladım. “Ne diyon lan?” falan deyip erkeklerin arasında daha bir erkeksi tavra geçiyorsunuz ki daha bir kabul görüyorsunuz. Böyle kibar kibar konuştuğunuzda olmuyor. Fazla kaliyorsunuz orada.” (Y8).*

#### **4.11. Kadın Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticisi Olma Sürecinde Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Algıladıkları Önyargılara Bağlı Kariyer Engelleri ve Bu Kariyer Engellerine İlişkin Çözüm Yollarına Ait Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın 11. alt problemi “Halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde kadın okul yöneticisine ilişkin algıladıkları önyargılara bağlı kariyer engelleri nelerdir? Bu kariyer engellerine ilişkin çözüm yolları nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleminin çözülmesi amacıyla, araştırmanın nitel boyutu kapsamında halen ilk okul ve ortaokullarda görev yapmakta olan kadın okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, okul yöneticisi olma sürecinde ve halen algıladıkları kadın okul yöneticilerine ilişkin önyargılara bağlı kariyer engellerinin neler olduğu ve bu kariyer engellerini nasıl yendiklerinin derinlemesine bir inceleme ile ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın nicel kısmında yer alan ve öğretmenlerin kadın okul yöneticilerini erkek yöneticiler ile kıyaslayarak değerlendirilmelerini sağlayan “Kadın Okul Yöneticilerini Değerlendirme Ölçeği”nde yer her bir alt boyut, birer tema olarak ele alınmış ve yapılan içerik analizi sonucunda her bir tema altında ortaya çıkan bireysel önyargılar, aile ve çevrenin önyargıları ve öğretmenlerin önyargılarına bağlı kariyer engellerine ilişkin kodlar ve bu kodlar altında yer alan kariyer engellerinin çözüm yollarına ilişkin alt kodlar belirlenmiştir.

## Genel Yönetim Başarısı

Katılımcıların “genel yönetim başarısı” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kadın okul yöneticisine ilişkin bireysel, aile ve çevreye ait ve öğretmenlerin önyargılarından kaynaklanan kariyer engellerine ilişkin kodlar ve bu önyargıları yenmek için başvurulan çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 99’da verilmiştir.

Tablo 99

### *Genel Yönetim Başarısı Temasında Ortaya Çıkan Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Önyargılardan Kaynaklanan Kariyer Engelleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Genel Yönetim Başarısı Temasına İlişkin Temalar	Genel Yönetim Başarısı Temasına İlişkin Temalara Ait Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
Bireysel Önyargılar	<p><u>Olumsuz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kişisel başarısızlık korkusu yaşama (n=2)</li> <li>✓ Kadın yöneticileri başarısız bulma (n=1)</li> </ul> <p><u>Olumlu:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kadın yöneticileri başarılı bulma (n=5)</li> <li>✓ Nötr (n=2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kişisel gelişime önem verme (n=1)</li> <li>✓ Meslekte ilerledikçe başarılı olduğu görme (n=1)</li> </ul>
Aile, Öğretmen ve Çevrenin Önyargıları	<p><u>Olumsuz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kadın yöneticiler başarısızdır algısı (n=3)</li> </ul> <p><u>Olumlu:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Olumsuz algı yok (n=5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Çok çalışma (n=2)</li> </ul>

Tablo 99 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz önyargı taşımadığı, yarısının (n=5) *kadın okul yöneticileri erkek okul yöneticilerden daha başarılı bulurken*, iki katılımcının ise *kadın ve erkek yönetici başarısına ilişkin nötr görüş* belirttiği görülmektedir. Aile öğretmen ve çevrenin kadın okul yöneticisine ilişkin algılarını değerlendirdiklerinde ise, yine katılımcıların yarısının (n=5) *olumsuz bir algı karşılaşmadığını* belirttiği görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin farklı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Kendim de kadın olduğum için kadınların bazı şeyleri daha iyi yaptıklarına inanıyorum. Hatta aman erkekler duymasın da, zekaca kadınların daha pratik ve daha akıllı olduklarını düşünüyorum yöneticilikte de. Kesinlikle daha pratikiz çünkü. En basit örneğini ben ilçede yaşadım. Bir konu hakkında proje hazırladım. İlçede çalışmak istiyoruz. Bir erkek yöneticiyle çalışıyoruz. İşler yürümedi. Anlattığımı anlamıyor, ne demek istediğimin farkında değil. Ben konuyu ona anlatana kadar, daha doğrusu anlatamayana kadar oturdum kendim yaptım. İş yürümedi. Daha sonra ilçeye bir bayan idareci geldi. Biz o bayanla tıkr tıkr yaptık. “Leb” demeden “Leblebi”yi anlıyor kadın ve çözümcü. Hızı şekilde. Çünkü siz o kadar alışkınsınız ki, evde bir yandan çocuğunuza yemek yedirirken bir yandan televizyonu seyredip bir yandan işte başka bir şeyle ilgilenebiliyorsunuz. Evde bir çok işi bir arada yaptığı için kadın zaten alışkın. Aynısını iş ortamına da taşıyorsunuz. Aynı anda giden işlerin*

*hepsine bölünüp hepsini bir arada çıkartabilirsiniz. Yani kadın hem yemek yapar, hem çocuğuna yemek yedirir, hem televizyondaki o evlenme programını izler. Hepsini bir götürür, hiç birini kaçırmaz. Ama erkeklerde bir konuyu anlatıyorsunuz, o, o bir konuda kalıyor. Siz onu oradan alıp da şuraya taşıyana kadar çatlıyorsunuz artık.” (Y8).*

*“Başarıyla ilgili şöyle değerlendiriyorum: Bunun kadınla erkekle ilgisi yok. Çok başarılı erkek arkadaşlarımız da var, çok başarılı bayanlar da var. Yani bayanlar başarılıdır, erkekler başarısızdır veya bunun tam tersini söyleyemem.” (Y3).*

*“Bir bayan olarak beni hep desteklediler çevremde. Müdür yardımcılığı dönemimden de düşünüp herhalde, bu işi iyi yapacağımı söylediler hep. Erkek olsun bayan olsun tüm öğretmen arkadaşlarım böyle söyledi. Annem bile bu tür yerlerde olduğum için mutlu. Ben çalışma hayatımda başarıya ilişkin bir sorun, bir ön yargı yaşamadım. Yaşamıyorum.” (Y7).*

Bununla birlikte bazı katılımcıların okul yöneticisi olma sürecinde *kişisel başarısızlık korkusu yaşama* (n=2) ve *kadın yöneticileri başarısız bulma* (n=1) olarak belirlenen kadın okul yöneticilere ilişkin olumsuz önyargıların olduğundan bahsetmek de mümkündür. Olumsuz önyargı taşıyan katılımcılar bu kapsamdaki çözüm yollarının ise *kişisel gelişime önem verme* (n=1) ve *meslekte ilerledikçe başarılı olduğu görme* (n=1) olduğunu belirtmişlerdir. Aile, öğretmen ve çevrenin kadın okul yöneticileri ilişkin olumsuz önyargıları ise *kadın yöneticilerin başarısız olduğu algısı* (n=3) şeklinde belirtilirken, kadın okul yöneticilerinin bu konudaki olumsuz algıyı yıkmaya yönelik çözüm yolunu ise *çok çalışma* (n=2) olarak gösterdiği görülmektedir. Konuya ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

*“Karşılaştığım tüm sorunları çözüyorum, çözümlenebiliyorum. Ben sadece şundan korktum ama: “Ben Ankara’nın en büyük okuluna gidiyorum. 14 servis var. O kadar veli, o kadar öğretmen, o kadar öğrenciyi idare edebilir miyim?” diye korktum en başta. Ama korktuğum gibi olmadı. Başarılı olduğumu gördüm zamanla.” (Y7).*

*“Doktor mesela. Ya da idareci. Erkek daha iyi yapar gibi bakılıyordu. Çevre algısı böyleydi. Bir şey itiraf edeyim mi?, Bende de var. Doktora giderdim “Sanki erkek doktor daha iyi.” derdim. Erkek isterdim. ... Bu şuur altına mı yerleşiyor bilmiyorum, anneler evde çocuklarıyla olur. Aslında böyledir, kadının asıl işi çocuklardır, başka bir şey değil diye. ... Ben çok okudum. Çok zordu. Ama hata yapmamak için çok çalıştım. Ama insan isteyince iyi şeyler yapar. Ben 48 yaşında İngilizce kursuna gittim öğreniyim diye.” (Y6).*

### **Aile Hayatı**

Katılımcıların “aile hayatı” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kadın okul yöneticisine ilişkin bireysel, aile ve çevreye ait ve öğretmenlerin önyargılarından kaynaklanan kariyer engellerine ilişkin kodlar ve çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 100’de verilmiştir.

Tablo 100

*Aile Hayatı Temasında Ortaya Çıkan Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Olumsuz Algıdan Kaynaklanan Kariyer Engelleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Aile Hayatına İlişkin Alt Temalar	Aile Hayatı Temasına İlişkin Alt Temalara Ait Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
Bireysel Önyargılar	<p><u>Olumsuz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aileye zaman ayıramayacağı (n=4)</li> <li>✓ Eşe zaman ayıramama (n=1)</li> <li>✓ Çocuklara zaman ayıramayacağı (n=1)</li> </ul> <p><u>Olumlu:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Olumsuz algı yok (n=4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kendine güvenme (n=2)</li> <li>✓ Ailedeki sorumlulukları paylaşma (n=1)</li> </ul>
Aile ve Çevrenin Önyargıları	<p><u>Olumsuz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aileye zaman ayıramayacağı (n=2)</li> <li>✓ Ev işlerine zaman ayıramayacağı (n=2)</li> <li>✓ Çocuğa zaman ayıramayacağı (n=1)</li> </ul> <p><u>Olumlu:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Olumsuz algı yok (n=7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Kararlı olma (n=3)</li> </ul>
Öğretmen Önyargıları	<p><u>Olumsuz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Medeni duruma ilişkin yaftalamalarda bulunulması (n=1)</li> <li>✓ Ev işlerine zaman ayıramayacağı (n=1)</li> </ul> <p><u>Olumlu:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Olumsuz algı yok (n=8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aileye ilişkin sorunları paylaşmama (n=2)</li> <li>✓ Önyargıları görmezden gelme (n=1)</li> </ul>

Tablo 100 incelendiğinde, katılımcıların yarısından daha azının (n=4) kadın okul yöneticilerinin aile hayatına ilişkin *olumsuz önyargıları bulunmadığını* belirtmekle birlikte, çoğunluğunun (n=7) kadın okul yöneticilerin *aile hayatına* ilişkin bireysel önyargıları olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu olumsuz önyargılar ise *aileye zaman ayıramayacağı* (n=4), *eşe zaman ayıramayacağı* (n=1) ve *çocuklara zaman ayıramayacağı* (n=1) olarak sıralanmaktadır. Katılımcılar belirtilen bu bireysel önyargılarını *kendine güvenme* (n=2) ve *ailedeki sorumlulukları paylaşma* (n=1) yoluyla yendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin farklı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

“Yöneticiliğe başlamadan önce kadın yöneticilerin hayatına dair önyargım yoktu.” (Y1).

“Kadın okul yöneticilerine biraz şöyle bakıyordum: “Ya ne gerek var. İşte çocuklar var. İşte niye yaz tatilini harcayacaksın? Ne gerek var bunlara? İşte sen öğretmenliğini yap ama anneliğini de yap.” gibi.” (Y3).

“En azından şunu düşünüyordum: “Bir erkek yönetici eğer evliyse, karısı onun daha az zaman ayırmasını daha kolay kabullenir, erkek olmasından dolayı. Ama bir kadın yöneticinin eşi de aynı işi yapmıyorsa, yani yönetici değilse öyle olmaz.”. Kadının zaten kadın olmaktan kaynaklı bir takım dezavantajlarla göreve başlayacağını biliyordum. Ama ben bunları bertaraf ederim diye kararlıydım.” (Y2).

*“Evde erkek reis değil. Kadın da erkek de para getiriyorsa eve, aile ve çocuk sorumluluğu da eşit paylaşılmalı. Herkes sorumluluğunu yerine getirmeli. ... Kadın doğuruyor, temizliyor, pişiriyor. Her işi kadın yapıyor. Ama bu işte hep erkek çocuklarının yetiştirilmesinden kaynaklanıyor. Yok böyle bir şey. Ama bu beni etkiledi mi? Etkilemedi. Benim karakterim dominant. Dikimdir bu konuda. O yüzden etkilemedi.” (Y9).*

Katılımcılar, okul yöneticisi olma süreçlerinde ailelerinin ve çevrelerinin kadın okul yöneticilerinin aile hayatına ilişkin önyargılarını değerlendirdiğinde, çoğunluğunun (n=7) *olumsuz bir önyargısı olmadığını* belirttiği, bununla birlikte okul yöneticisi olduğunda *aileye zaman ayıramayacağı* (n=2), *ev işlerine zaman ayıramayacağı* (n=2) ve *çocuğa zaman ayıramayacağı* (n=1) şeklinde olumsuz önyargılar ile karşılaştıklarını belirten katılımcıların da olduğu görülmektedir. Bu katılımcılar karşılaştıkları bu önyargıları çözümlmek için *kararlı olma* (n=3) yolunu izlediklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bir katılımcının örnek ifadesi aşağıda yer almaktadır:

*“Bak sen aileye zaman ayıramayacaksın. Ev işlerini yetiştiremeyeceksin. Yemek yetiştiremeyeceksin. Temizlik yetiştiremeyeceksin. Aman ne gereği var?” gibi birinci derecede olmasa da, uzak akrabalarımın duyduğum şeylerdi. Ama bunlar benim için ket verici olmadı. Tam tersine: “Anelik de yaparım, kariyer de yaparım, işimi de yaparım.” dedim.” (Y4).*

Katılımcıların, birlikte çalıştıkları öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin aile hayatına ilişkin olumsuz önyargılarını değerlendirdiklerinde, çoğunluğunun (n=8) bu konuda *olumsuz bir algı ile karşılaşmadığını* belirttiği, bununla birlikte *medeni duruma ilişkin yaftalamalarda bulunulması* (n=1) ve *ev işlerine zaman ayıramayacağı* (n=1) ile ilgili olumsuz önyargılar ile karşılaştıklarını belirten katılımcıların da olduğu görülmektedir. Katılımcıların aile hayatına ilişkin bu önyargıları engellemek için ise *aileye ilişkin sorunları paylaşmama* (n=2) ve *önyargıları görmezden gelme* (n=1) yoluna başvurdukları görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Mesela şey derler: “Evlenmemiş kadınlar biraz daha hırçın. Kafayı okula takmış o yüzden evde kalmış.”. İşte zayıfsa derler ki: “Sinirinden kurumuş. Kimse onu beğenmediği için, bir özel hayatı olmadığı için bu kadın böyle.”. Direkt böyle bir takım yaftalamalar vardır. O gün sinirlisinizdir bir şey olmuştur, öğretmen bir şey yapmıştır, tepki vermişsinizdir. Bu direkt sizin bekarlığınıza yorulur. Alakası yok ama. ... Mesela evli olmamanızı kullanmaya çalışıyorlar. Böyle inceden bir takım şeyler yapmaya çalışıyorlar. Çok özel olur o ayrıntılara girmeyim ama akıllı bir kadınsanız eğer takmıyorsunuz işin doğrusu. Takarsanız zaten evinizin yolunu bulamazsınız.” (Y8).*

*“Çevremdeki öğretmen olsun olmasın erkeklerin öngörüsü çocukla ev işiyle ilgili sıkıntı olduğunda, kadın ilgilenmediği için olduğu. Kadın tam gün çalıştığı için olduğu.” (Y9).*

“Şimdi hissettiğim, bana karşı da algıladığım bu konuda bir önyargı yok. Ama şunu söyleyeyim: Kötü olsa bile bir şeyler asla açık yok okulda hissettirdiğim. Olsa bile açık yok.” (Y1).

### Otorite Sağlama ve Kişiler Arası İlişkilere Etki

Katılımcıların “otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kadın okul yöneticisine ilişkin bireysel, veliler ve diğer paydaşların ve öğretmenlerin önyargılarından kaynaklanan kariyer engellerine ilişkin kodlar ve bu önyargıları yenmek için başvurulan çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 101’de verilmiştir.

Tablo 101

#### *Otorite Sağlama ve Kişiler Arası İlişkilere Etki Temasında Ortaya Çıkan Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Olumsuz Algıdan Kaynaklanan Kariyer Engelleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Otorite Sağlama ve Kişiler Arası İlişkilere Etkiye İlişkin Alt Temalar	Otorite Sağlama ve Kişiler Arası İlişkilere İlişkin Alt Temalara Ait Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
Bireysel Önyargılar	<u>Olumsuz:</u> ✓ Olumsuz önyargım yok (n=10) <u>Olumlu:</u> ✓ Okulda iletişim daha iyi (n=4)	-
Veliler ve Diğer Paydaşların Önyargıları	<u>Olumsuz:</u> ✓ Kadın yöneticiyi sindirebileceği düşüncesi (n=3) <u>Olumlu:</u> ✓ Olumsuz önyargı yok (n=7)	✓ Erkek müdür yardımcısından yardım isteme (n=2) ✓ Dik duruş sergileme (n=1)
Öğretmen Önyargıları	<u>Olumsuz:</u> ✓ Gerektiğinde sert olmama (n=2) ✓ Fazla sert olma (n=1) ✓ Kişilerarası kıskançlıklar yaşanacağı (n=1) ✓ Kişilerarası sürtüşmeler yaşanacağı (n=1) <u>Olumlu:</u> ✓ Olumsuz önyargıyla karşılaşmadım (n=6)	✓ Karşılıklı diyalog ile çözümlenme (n=3) ✓ Davranışlarına dikkat etme (n=1)

Tablo 101 incelendiğinde, katılımcıların tümünün (n=10) kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin *önyargı taşımadığını* belirttiği, aksine kadın okul yöneticilerinin okullarındaki *iletişimin daha iyi olduğu* görüşüne sahip katılımcıların olduğu (n=4) görülmektedir. Konuya ilişkin bir örnek ifade aşağıda yer almaktadır:

“Bayanın idareci olduğu okuldaki iklimin gerçekten saygı ve sevgiye dayalı olduğunu, çok güzel bir hava içinde, destekleyici olduğunu düşünüyorum.” (Y4).

Katılımcıların çoğunluğunun (n=7) kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin veli ve diğer paydaşların *önyargılarıyla karşılaşmamasına* karşın, *kadın yöneticiyi sindirebileceği düşüncesi* (n=3) taşıyan veliler ve diğer paydaşlar ile karşı karşıya kaldığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bu katılımcılar karşılaştıkları sorunu çözümlemede *erkek müdür yardımcısından yardım isteme* (n=2) ve *dik duruş sergileme* (n=1) yoluna başvurduklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin iki farklı katılımcının ifadesi aşağıdaki gibidir:

*“Bazen veliler bir hışımla geliyorlar. Bayan olduğum için geri adım atıyorum. “Kadın bu bir şey yapamaz.” diyorlar. Mesela bir olay oldu: Bir çocuğu dövmüş bir başka çocuk. Dövülen çocuğun velisi geldi. Döven çocuk var, ben de varım burada, odada. Veli çocuğunu döven çocuğun boğazına sarıldı. Saldırdı çocuğa. Hemen kapaklandım çocuğun üstüne. Bağırдыm. Müdür yardımcısı geldi. İyi ki oralardaymış, bu katta. Boylu poslu adam. Geldi ayırdı adamı. Yoksa ben ne yapardım? Şimdi düşünüyorum, ya bir şey olsaydı çocuğa? O yüzden erkek de olmalı okulda mutlaka. Şimdi tembihledim. Velileri görünce geliyor hemen müdür yardımcısı.” (Y6).*

*“Ya şimdi erkekler seni tehdit ettiği zaman “Bayanlar korkar, siner.” diye düşünüyorlar. “Bu bayandır korkuturuz.” diyorlar. Erkek oldu mu “Ya işte buna gücümüz yetmez” diye düşünüyorlar. ...hatta bunu çok deneyen de oldu. Getirip silahını masanın üstüne koyup “Bu ihaleyi sen ita amiri olarak iptal edeceksin yoksa şunu yaparız, bunu yaparız” diye çok çok tehdit aldım. Servis işleri vardı okulun, yani bayan olunca işte hepsi de maşallah servis şoförlerinin, az tehdit eden olmadı. Ama hiç birine de pabuç bırakmadım. “Elinizden geleni ardınıza koymayın. Ben sizin bildiğiniz bayanlardan değilim. Hadi ne yapıyorsanız göreyim.” dedim. Hiç bir şey de yapamadılar. Yani bunu da hep söylerlerdi: “Sen bir çok erkeği cebinden çıkarırsın” diye. Ha yapabilir miyim fiziki olarak bir şey? Elbette yapamam. Şimdi erkeğin gücüyle gücüm bir değil. Ama bu bir duruştur. Hiç bir şeyden de korkmam.” (Y3).*

Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin önyargıları değerlendirildiğinde, katılımcıların yarıdan fazlasının (n=6) *olumsuz bir önyargıyla karşılaşmadığı*, bununla birlikte *gerektiğinde sert olmama* (n=2), *fazla sert olma* (n=1), *kişilerarası kıskançlıklar yaşanacağı görüşü* (n=1) ve *kişilerarası sürtüşmeler yaşanacağı görüşü* (n=1) kapsamında önyargılar ile karşı karşıya kaldığını belirten katılımcılar olduğu da görülmektedir. Katılımcıların ilgili konularda karşılaştıkları önyargıları yenmede ise *karşılıklı diyalog ile çözümleme* (n=3) ve *davranışlarına dikkat etme* (n=1) yollarına başvurduğu görülmektedir. Katılımcıların farklı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Mesela bazen şu tip cümleleri duyuyorum: “Bir erkek müdür olsaydı daha sert davranırdı. Bu iş anında çözüldü” gibi. Çoğu öğretmen arkadaşımızın aklında Taylor modeli bir yöneticilik var. Daha sert duran. Daha katı. Daha kişisel hassasiyetlerini göz önünde bulundurmayan. Öğretmene bir makine gibi yaklaşan erkek müdür tutumlarına daha yakın hissediyorlar kendilerini. Bu noktada işte “Erkek müdür olsaydı iki bağırır çağırırdı, bu işi çözerdi.” gibi sıkıntılar geldi. Oysa bizim kadın ya da erkek olmaktan öte hepimizin öğretmen olduğu, cinsiyetimiz ne olursa*

olsun önce insan olduğumuz ve insan merkezli modellerin bizi daha mutlu edeceği bilgisini sık sık paylaşmak zorunda kaldım.” (Y2).

“Bir öğretmen demişti hiç unutmuyorum: “Üslubunuzu düzeltin” demişti. Konuşma tarzımdan çok eleştiri aldım. Ama o eleştirilerden sonra bu okulda en aza indirdim. Çok disiplinli olunca eleştiri alıyorum ama bırakınca da benden iyisi yok. İdarecilikte öğretmeni her an sırtınızda taşırsınız ama öğretmene bir şey deyince, “Hayır” deyince sizden kötüsü olmaz.” (Y1).

“Yöneticiliğe başlamadan önce “Diğer kadın öğretmenler kıskanır kadın yöneticiyi, sürtüşme olur.” diye duyuyordum. Kadın yöneticilerle ilgili, vardı böyle bir görüş. Ama ben hiç yaşamadım okulumdaki ilişkilerle ilgili bir sıkıntı. Ha birisi var. Ama onun karakterinden kaynaklı. O öyle bir insan. Kıskanır.” (Y7).

## Kişisel Özellikler

Katılımcıların “kişisel özellikler” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kadın okul yöneticisine ilişkin bireysel, veliler ve diğer paydaşların ve öğretmenlerin önyargılarından kaynaklanan kariyer engellerine ilişkin kodlar ve bu önyargıları yenmek için başvurulan çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 102’de verilmiştir.

Tablo 102

### *Kişisel Özellikler Temasında Ortaya Çıkan Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Olumsuz Algıdan Kaynaklanan Kariyer Engelleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Kişisel Özelliklere İlişkin Alt Temalar	Kişisel Özelliklere İlişkin Alt Temalara Ait Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
Bireysel Önyargılar	<u>Olumsuz:</u> ✓ Kاپrisli (n=1) ✓ Fazla titiz (n=1) ✓ Fazla disiplinli (n=1) ✓ Yönetimde daha pasif (n=1)	-
	<u>Olumlu:</u> ✓ Uzlaşmacı (n=1) ✓ Yapıcı çözümler getiren (n=1) ✓ Olumsuz önyargı yok (n=8)	
Veliler ve Diğer Paydaşların Önyargıları	<u>Olumsuz:</u> ✓ Kاپrisli (n=2) ✓ Sosyal sınıf farkı atfetme (n=1)	✓ Kendini tanıtarak aşma (n=3)
	<u>Olumlu:</u> ✓ Olumsuz önyargı yok (n=7)	
Öğretmen Önyargıları	<u>Olumsuz:</u> ✓ Kاپrisli olacağı(n=7) ✓ Kendini beğenmiş olacağı (n=2) ✓ Kadın öğretmenlere olumsuz yaklaşacağı (n=1)	✓ Kendini tanıtarak sorunu aşma (n=5)
	<u>Olumlu:</u> ✓ Olumsuz önyargı yok (n=2)	

Katılımcıların tamamına yakınının (n=8) kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin *bireysel önyargılar taşımadığı*, olumsuz kişilik özellikleri taşımanın



aksine kadın okul yöneticilerinin *daha uzlaşmacı* (n=1) ve *daha yapıcı çözümler getiren* (n=1) özellikte olduğunu belirten katılımcı görüşleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kadın okul yöneticilerinin *kaprisli* (n=1), *fazla titiz* (n=1), *fazla disiplinli* (n=1) ve *yönetimde daha pasif* (n=1) olduğu önyargısını taşıyan katılımcı görüşleri de bulunmaktadır. Katılımcıların farklı örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

*“Kadın yöneticiler kaprisli olur. Fazla titiz olur. Fazla disiplinli olur. Ama ben hiç kaprisli olmadım. Yani belki olmadım, bilmiyorum. Bu yüzden bir kadın yönetici ile çalışmak istemem. Hep algım bu oldu.”* (Y1).

*“Benim kadın yöneticilere ilişkin böyle olumsuz bir algım çok yok. Ama şu anda işin içine girdikten sonra kadın idarecilere şöyle bir bakıyorum, çok pasif kalıyorlar. Yani bir ürkeklik, bir korku. Bir şeyler var. Biraz daha geri planda kalma olaylarımız var.”* (Y8).

Katılımcıların çoğunluğunun (n=7) veliler ve diğer paydaşların kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin *olumsuz önyargıyla karşılaşmamalarıyla* birlikte, kadın okul yöneticilerinin *kaprisli* (n=2) olduğu ve kendisine *sosyal sınıf farkı atfetme* (n=1) yönündeki önyargılarla karşılaştığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların bu konudaki önyargıları yenmede, *kendini tanıtarak sorunu aşma* (n=3) yöntemine başvurduğu görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin vermiş oldukları farklı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

*“Bakın ben size güzel bir örnek vereyim bununla ilgili: (...) Anadolu Lisesi’nde müdürken olan. Ben okul açılmadan bir hafta önce velilerle mutlaka okula hazırlık toplantısı yaparım. Okulu tanıtırım, bir oryantasyon yaparım. Orada da bahçede geziniyorum falan toplantı öncesi. Veliler de gelmişler. Bir grup bayan, onlar da birbirlerini tanımıyorlar, yeni kayıt. Ben de gittim yanlarına işte. Konuşuyorlar kendi aralarında “Ayyy müdür de bayanmış işte, kim bilir nasıldır?” “Sizce nasıldır?” dedim. “Ne bileyim işte, şeydir: Evlenmemiştir hiç. Kaprislidir. Çirkindir. İşte şöyledir, böyledir.” Ne kadar olumsuz özellik varsa yüklediler bayanlar. “Peki” dedim, “Ben de merak ediyordum, bir çikalım bakalım bir tanışalım kendisiyle”. Geldik odaya. “Okul müdürü, o bahsettiğiniz: benim. Buyurun tanışalım.” dedim. Çok şaşkırdılar tabii. Hiç beklemiyorlar böyle bir şeyi. Aynı şekilde buraya geldiğimde de şimdi öğretmen arkadaşlar anlatıyorlar, “Eyyvah bayan geliyor. İşte şöyle kaprislidir, yandı”. Ben bu imajı yıkabilmek için epey bir uğraş verdim.”* (Y3).

*“...hatta velilerle daha diyalogumuz gelişmeden suya sabuna dokunmayan, evde yemek yapmayan, her işini parayla halleden böyle bir rol biçmişler bana. Ama zamanla okul aile birliğiyle çalıştıkça, velilerle tanıştıkça bu bakış açısı geçti. Örneğin çocuğum için “Özel okulda okuyor.” demişler, devlette okuduğu halde. Aramızda sınıf farkı olduğunu atfetmişler kısaca. Böyle yanlış bir algıyla karşılaştım. Örneğin evimin perdelerini mahalledeki perdeciden yaptırды. Sonra eşiyile evime perde teslimine geldiler. Eşi “Hocam bu kadar mütevazı bir eviniz olduğunu hayal etmemiştim” dedi. Kendilerince öyle bir durum atfetmişler ama bunu zamanla aştık.”* (Y9).

Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin önyargıları değerlendirildiğinde, katılımcıların tamamına yakınının (n=8) çeşitli önyargılar ile

karşılaştığı, önyargı ile karşılaşmayan katılımcı sayısının ise daha düşük olduğu (n=2) görülmektedir. Katılımcıların karşılaştıkları bu önyargıların çoğunluğunun kadın yöneticinin *kaprisli olacağına* (n=7) ilişkin önyargılar olduğunu belirtirken, *kendini beğenmiş olacağı* (n=2) ve *kadın öğretmenlere olumsuz yaklaşacağı* (n=1) şeklinde önyargılara değinen katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların bu kapsamda karşılaştıkları önyargıları yenmek için ise veli ve paydaşların önyargılarını yenmeye benzer biçimde *kendini tanıtarak sorunu aşma* (n=5) yöntemine başvurduğu görülmektedir. Farklı katılımcılara ait ifadeler aşağıda yer almaktadır:

*“Ben idareci olduktan sonra da hatta bir öğretmen arkadaşına çok üzuldüm. “Bayan müdür kaprislidir. Aman ne yapacağız?” demiş. Duydum ben de bunu. Ama tanıştıktan sonra öyle olmadı. Hatta aile dostu olduk. Gider geliriz birbirimize.”* (Y6).

*“Ben buraya gelmeden burada ki personel ismimi cismimi duymuş, internette bilgilerime ulaşmışlar, Söylentiler dolaşmış. Hatta kişiliğimden ziyade hayata bakış açım ile ilgili kendilerince saptamalarda bulunmuşlar. “Asker eşi şöyledir, böyledir, havalıdır.” diye bir imaj çizmişler. Ben yaklaşılması zor bir insanım. Vücut dilim her şeyi yansıtır. ... Tepkiler aldım burada. Kendine taraf bilen ya da karşısına alanlar oldu. Bunlar beni tanıdıkça azaldı ama. Öğretmenler, veliler şikayetler etti. Soruşturmalar geçirdim. İnsanlar tanıma süreci geçirmeden yaptılar bunu. Ben bencil miyim? Yoksa resmi miyim? Bu konuda beni tanımaya zaman ayırmadan yaptılar bunu. “Yanına yaklaşılmaz, havalı, asker eşi” gibi yakıştırmalarda bulundular beni tanımadan önce.”* (Y9).

*“Mesela kadınlar kaprisli olur, kendini beğenmiş olur, kadın yönetici kadın öğretmene olumsuz yaklaşır diye önyargılar var. Hatta ben okula gelmeden önce “Kaprisli mi olur? Bize kök söktürür mü?” diye konuşmuş kadın öğretmenler. Beni tanıyınca dediler: “Boşa endişe etmişiz.””* (Y7).

### **Nesnellik ve Eşit Muamele**

Katılımcıların “nesnellik ve eşit muamele” temasına ilişkin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kadın okul yöneticisine ilişkin bireysel ve öğretmenlerin önyargılarından kaynaklanan kariyer engellerine ilişkin kodlar ve bu önyargıları yenmek için başvurulan çözüm yollarına ilişkin alt kodlar Tablo 103’te verilmiştir. Katılımcıların veliler ve paydaşların bu konudaki herhangi bir ön yargılarına değinmedikleri görülmüştür.

Tablo 103

*Nesnellik ve Eşit Muamele Temasında Ortaya Çıkan Kadın Okul Yöneticisine İlişkin Olumsuz Algıdan Kaynaklanan Kariyer Engelleri ve Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar*

Nesnellik ve Eşit Muamele İlişkin Alt Temalar	Nesnellik ve Eşit Muamele İlişkin Alt Temalara Ait Kodlar	Çözüm Yollarına İlişkin Alt Kodlar
Bireysel Önyargılar	<p><u>Olumsuz:</u></p> <p>✓ Kişiler arası ayrımcılık yaparlar (n=1)</p> <p><u>Olumlu:</u></p> <p>✓ Kadınlar erkeklerden daha objektif (n=1)</p> <p>✓ Ayrımcılık cinsiyetten bağımsız bir kişilik özelliğidir (n=2)</p> <p>✓ Önyargı bulunmuyor (n=7)</p>	-
Öğretmen Önyargıları	<p><u>Kişisel Yönetim Tarzı Değerlendirmesi:</u></p> <p>✓ Bayanlara öncelik tanıyorum (n=3)</p> <p>✓ Nesnel davranıyorum (n=3)</p> <p><u>Olumsuz:</u></p> <p>✓ Kadınları erkeklerden üstün tutma (n=1)</p> <p><u>Olumlu:</u></p> <p>✓ Önyargı bulunmuyor (n=9)</p>	<p>✓ Hiç bir koşulda ayrımcılık olmayacağı mesajını verme (n=2)</p> <p>✓ Tüm öğretmenlerin isteklerini eşit şekilde yerine getirme (n=3)</p>

Tablo 103 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (n=7) kadın okul yöneticilerin nesnellik ve kişilere eşit muamele etmelerine ilişkin *olumsuz önyargısı taşımadığı*, aksine *kadınların erkeklerden daha objektif olduğunu* belirten bir katılımcı görüşünün de bulunduğu görülmektedir. *Ayrımcılığın cinsiyetten bağımsız bir kişilik özelliği olduğunu* (n=2) belirten katılımcı görüşleri de bulunmaktadır. Buna karşın, *kadın yöneticiler ayrımcılık yaparlar* (n=1) şeklinde önyargı belirten bir katılımcı görüşü de ortaya koyulmuştur. Katılımcılara ait farklı ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

*“Erkekleri daha olumsuz bulurum bu noktada. Erkekler daha ayrımcı, kadınlar daha objektif diye düşünüyorum. Ama “Kadınları daha çok tutuyorsunuz. Onların hayatını kolaylaştırıyorsunuz. Bize karşı o kadar iyi niyetli değilsiniz.” gibi bir takım eleştirilerde bulundular erkek öğretmenler.”* (Y2).

*“Bu kişilik yapısıyla ilgili. Yaşantılarıyla ilgili kişinin. Kendi birikimleriyle ilgili. Kendini ne kadar beslediği ve doyurduğuyla ilgili. Tamamıyla kişilik yapısıyla ilgili bir şey o.”* (Y5).

*“Aaa nereden hatırladım ben bunu! Unutmuşum. Şimdi bile hatırlayınca çok sinirlendim. Bir müdür muavini arkadaşım vardı. Daha doğrusu biz üç müdür yardımcısıydık aynı odada. Ben okuldan kaçtım. Tayin istedim. Evet kaçtım o okuldan gittim. O ikisi yüzünden. İkisi de hanım. Ay ne yapsam yaranamadım. İkisi de büyük. Biriyle 13, diğeriyle 6 yaş aram vardı. Bütün işleri bana yıktılar. Küçüğüm diye saygımdan yaptım. Beni ezdiler. Her türlü ezdiler. Her türlü ezildim. Sonra okulu bıraktım. Hem de (...) İlköğretim Okulu’ydu. Bilirsiniz, çok merkezi bir okuldur. Çok iyidir. Başka okula tayin isteyince “Sen sürüldün de mi geldin?” dediler bana gittiğim okuldakiler. Çünkü o okul ya tayinle ya da emellilikle bırakılırdı. Kadın yöneticiler ayırım yapıyor evet. Nereden hatırladım! Çok sinirlendim şimdi bile. Unutmuşum bana yaptıklarını. Hep bilinçaltına itmişim. Çok çektirdiler bana. Ayrımcılar kadın yöneticiler. Kesinlikle!”* (Y1).

Yapılan içerik analizi kapsamında, katılımcıların yarısından fazlasının (n=6) öğretmen önyargılarına ilişkin görüş belirtmeden önce nesnellik ve eşit muameleyle ilişkin *kendi kişisel yönetim tarzlarına vurgu yaptığı* dikkat çekmektedir. Buna göre ilgili konuda kişisel yönetim tarzına ilişkin değerlendirmede bulunan katılımcıların yarısı (n=3) *bayanlara öncelik tanıdığını* belirtirken, diğer katılımcıların ise (n=3) *tüm öğretmenlere eşit davrandığını* vurguladığı görülmektedir. Bununla birlikte sadece bir katılımcının *kadınları erkeklerden daha üstün tuttuğuna ilişkin* olumsuz erkek öğretmen önyargısıyla karşılaştığını belirttiği görülmektedir. Katılımcıların nesnellik ve eşit muamele konusunda önyargılar ile karşılaşmamak için *hiç bir koşulda ayrımcılık olmayacağı mesajını verme* (n=2) ve *tüm öğretmenlerin isteklerini eşit şekilde yerine getirme* (n=3) yoluna başvurdukları görülmektedir. Konuya ilişkin farklı katılımcılara ait ifadeler aşağıda yer almaktadır:

*“Biz 07.30’da başlıyoruz okulda. Bayanlar sabah kreşe gidiyor, çocuklarını bırakıyorlar. Ben nasıl diyeyim ona “Gel 07.30’da” diye. Çocuğunu sokağa mı bıraksın? Öğretmeni o duruma soktuğunuzda aklı evde kalır. Bunu bildiğim için öğretmen arkadaşlara iyi niyetlerinden emin olduğum sürece kolaylık gösteriyorum. Bu durumda olan öğretmenlerin ilk saatlerini boşalttım programda. İki hafta çalıştım program üstünde ama oturtamadık bir türlü aşırı kısıtlamalar olduğu için. Hepsine “Biraz gün idare edin, birer gün ilk ders vermek zorundayım hepinize.” dedim. Ama şimdi durumu bildikleri için gönüllü olarak geliyorlar. ... Ama erkek yöneticilerin evde çok sorumluluğu olmadığı için kadınları o yönden anlamama gibi bir dezavantajı olabilir. Mesela başka okulda öğretmen eşi olan okulumdaki bir öğretmen, eşinin okulundaki erkek müdür yardımcısının hiç bu sorunları göz önünde bulundurmadan “Ben deyince olacak” şeklinde program yaptığını söylüyor.” (Y10).*

*“Ben şuna çok dikkat ederim: A şahsını öğretmenliğiyle ilgili çok eleştirmişimdir; işte derslere devam etmiyordur, girmiyordur, onunla ciddi sıkıntı yaşamışım. B şahsıysa mükemmel bir öğretmendir, hiç sıkıntım yoktur. Ancak bir karar verileceği zaman ikisini birbirinden hiçbir zaman ayrı tutmam. İkisi de benim öğretmenimdir. Zaman içinde bunları göre göre tanıdılar beni. Bir de şöyle bir şeyim de oldu: Ahmet’e yardım edip, Ahmet’e izin verdimsem, aynı konuda Mehmet’i atlamam. Onun da ihtiyacı olduğunda aynı izni ona da veririm. Birine izin vermediysem, o sevmediğim öğretmene izin vermediysem, sevdiğim, yani iyi çalıştığını bildiğim öğretmen geldiğinde de izin vermem. Zaman içinde insanlar bunu göre göre “Demek ki müdüre hanımla samimi olmak, odasına girip çıkmak, iyi öğretmen kötü öğretmen gibi bir şey yok” dediler. Mesela siyasi bölünmeler de var burada. Hiç bir zaman ben okulumda ya da odamda öyle bir bölünmeyi, öyle bir konuşmayı asla kabul etmedim. O sendikadaki arkadaşım nasıl davrandıysam, bu sendikadaki arkadaşım da böyle davrandım. Bir ara sicil notlarını ben veriyordum mesela. O esnada da çok şeffaf davrandım. Herkes yaptığı işin karşılığını aldığını çok iyi biliyordu. Ne siyaseten ne kişilik olarak kimseyi kayırmadım. Mesela buradaki öğretmen arkadaşlardan biri daha önceki okulundan samimi bir arkadaşım. Ben burada müdür olduğum için buraya geldi. Zil çaldığında onun da oturmasına müsaade etmem diğer arkadaşımın da. Bir şey söylenecekse ikisine de aynı zamanda söylerim. Ekstradan hiçbir şey yapmam. Ona bir gün boş verdimsem, diğer arkadaşım da bir gün boş veririm. Hiç birini birbirinden ayırmam. Bunu gördükleri için, zaman içinde o güvensizlik kalktı.” (Y8).*

*“Bayanlara biraz daha bir çok konuda öncelik tanıyorum, çünkü bir çoğu anne. Yani ders programın yapılacağı zaman ben onların isteklerini daha çok göz önünde*

*bulunduruyorum. Neden bu? Yani çocukları var. Çocuklarına yardımcı olmak durumundalar. Ama diğerlerinin görüşünü almıyor muyum? Tabii ki alıyorum. Erkek arkadaşlardan da biri geliyor diyor ki "Benim yüksek lisansım var, şu günüm boş olsun, şöyle olsun." Onu da dikkate alıyorum. Ama bayanlara karşı, anne olanlara daha farklı düşünüyorum. Bunu da herkesin yapması gerekiyor diye düşünüyorum."* (Y3).

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA

Bu bölümde kadınların okul yöneticisi olma sürecinde karşılaştıkları kariyer engellerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilen nicel veriler ve halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler özetlenerek birlikte değerlendirilmiş ve ilgili literatür ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Kadınların yönetici olmalarına ilişkin karşılaştıkları kariyer engellerini ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerileri ise, halen okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan katılımcı görüşleri ve ilgili literatür ışığında değerlendirilmiştir.

#### **1. Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Olmaya İsteklilik ve Uyumlarına İlişkin Bireysel Kariyer Engelleri**

Bu araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerle kıyaslandığında; iş hayatı ile özel hayatlarını dengeleyemeyeceklerini düşünmeleri (katılıyorum), okul yöneticisi olma konusunda mesleki yeterlik ve başarı inançlarının daha düşük olması (orta düzeyde katılıyorum) ve okul yöneticiliğinin sağladığı statü ve kazanımı erkek öğretmenler ile kıyaslandığında daha yetersiz bulmaları (tamamen katılıyorum) okul yöneticisi olmalarına ilişkin istekliliklerini azaltan ve kendilerini okul yöneticisi olmaya uygun bulmalarını anlamlı olarak olumsuz yönde etkileyen ve cinsiyete bağlı olarak ortaya çıkan birer bireysel kariyer engeli olarak ortaya koyulmuştur.

Bununla birlikte okul yöneticiliğinin “çalışma koşulları” gerek erkek gerekse kadın öğretmenlerin cinsiyetleri açısından bireysel kariyer engeli bağlamında farklılık göstermeyen ancak yöneticilik mesleğine ilişkin bireysel isteklilik ve uyumu orta düzeyde ve olumsuz yönde etkileyen okul yöneticiliği mesleğine ilişkin genel özellikler

olarak belirlenmiştir. Buna göre, araştırma sonuçlarının, kadın öğretmenlerin, okul yöneticisi olmaya ilişkin başarısızlık, özel hayatı dengeleyememe ve statü ve kazanımı az bulma faktörlerine bağlı olarak erkek yöneticilerden daha fazla isteksizlik duyduğu ve kendilerini okul yöneticiliği mesleğine uygun bulmadıklarını gösterdiği söylenebilir.

Can (2008) yaptığı benzer bir araştırmanın bulgularına göre, yöneticiliğin gerek bayanlar gerekse erkekler tarafından özendirici ve çekici özellikler taşıması ve ekonomik avantajlar sağlamaması nedeniyle, herkes için olduğu gibi kadın öğretmenlerin de yönetici olmayı istememe sebepleri arasında gösterildiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticisi olmak istememelerine benzer biçimde, çeşitli sektörlerde çalışan kadınların kariyer ilerlemesi ve/veya yönetici olma yönünde isteksiz olduğuna ilişkin araştırma sonuçları (Barsh ve Yee, 2012) ve özelde ise ailelerinde üstlendikleri görevler veya özel hayatları ile iş hayatlarını dengeleyemedikleri ya da aile yaşamlarının iş yaşamını olumsuz yönde etkilediği için kariyerlerinde ilerleyemediklerini veya ilerlemek istemediklerini ortaya koyan Türkiye, İngiltere, ABD, Etiyopya, İrlanda, Malezya gibi birbirinden kültürel olarak oldukça farklı ülkelerde yapılmış çalışmalar da (Örücü, Kılıç ve Kılıç, 2007; Green, Moore, Easton ve Heggie, 2004; Harlan ve Berheide, 1994; Subramaniam ve Arumugam, 2013; Panigrahi, 2013; Back, 2007, McStravog, 2006) bulunmaktadır.

Oplatka (2006), gelişmekte olan ülkelerde, Weber, Feldman ve Poling (1981) ise Amerika’da kadınların okul yönetiminde ilerlemelerini engelleyen faktörlerden birisinin de ailelerindeki sorumlulukları olarak göstermektedir. Buna göre, gerek okul yöneticiliğine gerekse çeşitli sektörlerde dünyanın farklı ülkelerinde ve Türkiye’de kadınların yükselmesinin önündeki önemli kariyer engellerinden birinin iş-aile/özel hayat dengesini kuramama olduğu söylenebilir. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular, kadın ve erkek öğretmenlerin yönetici olmaya ilişkin isteksizliğinin eşit düzeyde olduğu sonucuna ulaşan ve kadınların yönetici olmaları istemediği yönünde geleneksel olarak desteklenen bir “isteksizlik efsanesi” olduğunu belirten Altınışik, (1995)’ın ve “kadın öğretmenlerin meslekte yükselme ve güç kazanma stratejilerinin dışında tutulmasına meşruiyet kazandıran “kadın isteksizliği” söylemi hız kazandığında, erkek öğretmenlerin üst yönetim kademelerine yükselişlerini hızlandıran bir mekanizma ortaya çıkmaktadır” şeklinde ortaya koyulan Gök ve Okçabol (1999, akt. TÜSİAD, 2000, s. 80)’un çalışması ile çelişmektedir.

Bununla birlikte ilgili literatürde, Bingül ve Hacıfazlıoğlu (2011) tarafından yapılan benzer bir çalışma da ise, okul yöneticisi olmaya eğilim genel bakış açısı ve bireye uygunluk biçiminde ölçülen araştırma sonuçlarına göre, yöneticilik mesleğine genel bakış açısı kadın ve erkek üretmenler açısından anlamlı farklılık göstermezken, daha çok yöneticiliğin bireye uygunluğunu ölçmeye yönelik sorulardan oluşan kişisel eğilim boyutunda kadınların erkeklere oranla kendilerini yöneticilik işine daha uygun gördükleri şeklinde ortaya çıkan ve yapılan bu araştırma sonuçlarının tam tersi bulgular ortaya koyan araştırma sonuçları da mevcuttur.

Araştırma sonucunda ortaya koyulan kadın retmenlerin sahip oldukları demografik değişkenler açısından yönetici olmaya ilişkin isteklilik ve uyumlarını olumsuz yönde etkileyen bireysel kariyer engelleri incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olmayan kadın retmenlerin, müdürlük ve müdür yardımcılığı deneyimi olanlardan daha yüksek düzeyde özel hayatı dengelemeye ilişkin bireysel kariyer engeline sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre okul yöneticiliği mesleğini deneyimleyen kadınlar, aslında okul yöneticiliği ile özel hayat dengesi sağlamanın retmenlerce algılandığı kadar zor olmadığını düşünüyor olabilir. Halen okul yöneticiliği yapmakta olan kadın katılımcıların okul yöneticiliği ile özel hayat dengelerini nasıl kurdukları ile ilgili görüşlerine incelendiğinde, katılımcıların yarıdan fazlasının okul yöneticiliğinin ailelerine ve özel hayatlarına ayırdıkları zamanı azalttığına dikkat çektiği, bununla birlikte bu kapsamda karşılaştığı sorunları çözmede eş-aile desteği gördüklerini belirttiği, bunun yanı sıra işkolik ve mükemmeliyetçi olmanın da güncel hayattaki bu duruma ilişkin rahatsızlığı ortadan kaldırmaya ilişkin çözüm yolları olduğuna dikkat çekildiği görülmektedir.

Can (2008) tarafından yapılan ve kadınların niçin okul yöneticiliği pozisyonlarında az sayıda olduğunu ortaya koyan yapılan benzer bir çalışmada da kadın yöneticilerin eşlerin desteğinin yeterli olmaması, eşinin çalışmasını isteyen erkeklerin de mesai saatleri en az olan işleri tercih etmeleri, Milli Eğitimde bayan yöneticilerin az olmasının nedenlerinden biri olarak belirlenmiştir. Buna göre, kadın retmenlerin okul yöneticiliğine yükselmede karşılaştıkları özel hayatlarını dengelemeye ilişkin kariyer engellerinin ortadan kaldırılmasında, eşlerinin destek ve yardımını almalarının olduğua önem taşıdığı söylenebilir.



Okul yöneticiliğinin özel hayatlarına olumsuz etkide bulunmadığını belirten kadın okul yöneticileri ise bunu ev ve iş hayatındaki sorunları ayırma, kendi iç dünyasında mutlu olma ve sosyal hayatını okul hayatı ile birleştirerek başardıklarını ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi, kadın okul yöneticileri, aile hayatları ile iş yaşamları arasında denge kurabilmek için daha çok kişisel ve eşlerini yardımına bağlı çözümler üretiyor olsalar da, ilgili literatürde kadınların iş-hayat dengesinin kurulmasına yönelik olarak, sıklıkla karşılaşılan bir kavram da kurumsal olarak kadınların aile yaşamları ile iş hayatlarını dengeleyebilmeleri için daha esnek çalışma süreleri ve hamilelik, çocuk bakımı gibi konularda kadınlara yardımcı olan aile dostu politikalar geliştirilmesinin, kadınların kariyer ilerlemesi ve yönetim kademelerine ulaşmalarında karşılaştıkları önemli bir sorun olarak görülen iş-hayat dengesinin kurulamaması durumunu ortadan kaldıracığı yönünde ele alındığı görülmektedir (ILO, 2012; Hakim, 2006; McStravog, 2006; Peus, 2006; WIRE-Women's Information, 2006).

Araştırmada kadın öğretmenlerin orta düzeyde mesleki yeterlik ve başarı inancına ilişkin isteklik ve uyumu olumsuz yönde bireysel kariyer engeli ile karşılaştıkları ortaya koyulmuştur. Buna göre, kadın öğretmenlerin orta düzeyde okul yöneticiliği mesleğinde başarısız olacaklarını düşündükleri için okul yöneticisi olmayı istemedikleri ve mesleği kendilerine uygun bulmadıkları söylenebilir. Kadın öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre mesleki başarı inancına ilişkin isteksizlik düzeyleri incelendiğinde, yaşı ve mesleki kıdemi daha düşük olan kadın öğretmenlerde, daha yaşlı ve kıdemli olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi arttıkça, yöneticilik mesleğinde başarılı olacaklarına ilişkin inançlarının da arttığı söylenebilir. Bu bulgu, “okul yöneticiliğinde aslolan öğretmenliktir.” görüşünün, kadın öğretmenlerce de benimsendiğini göstermektedir denilebilir. Oysa, okul yöneticiliği açısından “meslekte aslolan öğretmenliktir” ifadesinin daha esnek bir biçimde düşünülmesi (Can ve Çelikten, 2000) ve yöneticilerinin seçilmesi, eğitilmesi, atanmasıyla ilgili kayda değer herhangi bir uygulama bulunmaması (Cemaloğlu, 2005) durumunun değiştirilmesinin, yönetici niteliğini arttıracığı, bu nedenle okulları yönetecek profesyonellerin yetiştirilmesi gerektiği (Karip ve Köksal, 1999) söylenebilir.

Araştırmada, yöneticilik deneyimi olmayan ve daha önce yöneticilik sınavına girmeyen kadın öğretmenlerin, daha önce yöneticilik deneyimi olanlardan ve yöneticilik

sınavına girmiş olanlardan daha yüksek düzeyde başarı inancına sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bulgudan hareketle, daha önce okul yöneticisi olmayı denemiş veya daha önce okul yöneticiliği deneyimi olan kadın öğretmenlerin, okul yöneticisi olmanın ve okul yöneticiliğini sürdürmenin, daha önce okul yöneticisi olmayı deneyimlemeyen veya okul yöneticisi olma yönünde hareket etmemiş öğretmenlerin sandığı kadar kolay olmadığını düşündüğü söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, kadın okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerde, erkek müdür ile çalışanlardan daha yüksek düzeyde mesleki yeterlilik ve başarı inancı bulunması olmuştur. Buna göre, kadın öğretmenlerin yakından gözlemlene fırsatı buldukları veya onlara rol modeli olabilecek bir kadın müdür ile çalışmaları halinde, kendilerinin de okul yöneticisi olmayı başarabilecekleri düşüncesinde bir artış meydana geldiği söylenebilir. Araştırma sonuçlarını destekler biçimde, literatürde kadınların kariyer gelişimi açısından rol modellerinin önemine dikkat çeken çeşitli çalışmalar olduğu da görülmektedir (Sealy ve Singh, 2009; Tamer, 2013; Soysal, 2010; Pande ve Ford, 2011).

Kadınların okul yöneticiliğini seçmelerinde rol modellerinin önemini yanı sıra, bu araştırmada katılımcı olarak yer alan ve halen okul yöneticiliği yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecindeki mesleki yeterlik ve başarı inançlarına ilişkin ifadeleri değerlendirildiğinde, tamamına yakınının yöneticiliği başaracağına inandığı, bu inancın ise birlikte çalıştıkları yöneticilerin ve/veya lisansüstü eğitim aldığı akademisyenler tarafından pekiştirildiğine dikkat çektikleri görülmektedir. Mesleğin başında başarısızlık korkusu yaşadığını belirten katılımcılar ise, göreve başlayıp meslekte ilerledikçe kendilerine olan güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Buna göre, okul yönetiminde başarısız olacağına ilişkin bireysel kariyer engeli taşıyan kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine özendirilmelerinde, gerek rol modellerinin gerekse diğer yöneticilerin ve akademisyenlerin desteğinin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada, kadın öğretmenlerin statü ve kazanım boyutunda okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumu olumsuz yönde etkileyen bireysel kariyer engellerinin ise tamamen katılıyorum şeklinde ifade edilen ve en üst düzeyde ortaya çıkan kariyer engeli olduğu görülmektedir. Okul yöneticiliğinin maddi kazanımlarına yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Haftalık Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Çizelge (Resmi Gazete, 2012) incelendiğinde, ilköğretim

kurumlarında görevli okul müdürü, müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcılarının 6 saat aylık karşılığı ders görevi ve müdür ve müdür başyardımcısı için 20, müdür yardımcısı için ise 18 saat ders niteliğinde yönetim görevi bulunduğu görülmektedir. Ayrıca isteğe bağlı olarak 6 saat ek ders görevi de alabilirler. Buna göre okul müdürü ve müdür başyardımcısının ücret karşılığı haftalık toplam ek ders saati 20-26 saat arasında değişirken, müdür yardımcısının ise 18-24 saat arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin haftalık ücret karşılığı toplam ek ders saati incelendiğinde bunun sınıf öğretmenleri için 15, branş deri öğretmenleri için 18-20, rehber öğretmenler için ise 18 saat olduğu görülmektedir. Buna göre, ek ders ücretleri hariç maaşları aynı olan öğretmen ve yöneticiler arasındaki ücret farklılığının okul yöneticilerinin aldıkları fazla ek ders ücretlerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Ancak okul müdürü ve müdür yardımcısı ile ücret karşılığı toplam ek ders saati aynı veya daha fazla öğretmenlerin okul yöneticileri ile eşit veya onlardan daha fazla ücret alacakları göz önünde bulundurulursa, okul yöneticiliğinin hiyerarşi basamağında yükselmiş olan öğretmenlere fazla maddi katkısı olduğundan bahsetmek mümkün değildir.

Öğretmenlerin statüsünü ve gücünü belirleyen temel unsurlardan birinin sosyal ve ekonomik durumları olduğu, ücretlerin yetersizliğinin mesleğin itibarını olumsuz yönde etkilediği ve mesleğe daha az yetenekli personelin gelmesine sebep olduğu çeşitli araştırmalarla dile getirilmektedir. Bir mesleğe atfedilen statünün ise, o mesleğin maddi getirileri, meslekte çalışanların maaşları, çalışanlara sağlanan sosyal imkanları, çalışma şartları gibi değişkenler arasında çok yakın bir ilişki bulunduğu bilinmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.228-229). Bu durumdan hareketle kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğinin maddi kazanımının yetersizliği ve sağladığı statüyü yetersiz bulmaları nedeniyle okul yöneticisi olmak istemedikleri söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin demografik değişkenleri açısından statü ve kazanım boyutundaki bireysel kariyer engelleri (isteksizlik düzeyleri) incelendiğinde, evli kadın öğretmenlerde, statü ve kazanıma bağlı bireysel kariyer engelinin bekarlardan daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur. Buna göre evlilikle birlikte, kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğinin sağlayacağı maddi kazanımı veya toplumsal statüyü daha az önemsedikleri söylenebilir. Yaşlı ve mesleki kıdemi yüksek olan kadın öğretmenlerde, genç ve mesleki kıdemi düşük olanlardan daha yüksek düzeyde statü ve kazanıma bağlı bireysel kariyer engeli (isteksizlik) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna

göre, kıdemli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde ilerledikçe okul yöneticiliğinin maddi getirisini ve sağladığı toplumsal statüyü daha yetersiz buldukları söylenebilir. Fen-edebiyat fakültesi mezunu kadın öğretmenlerde, eğitim fakültesi mezunlarından daha yüksek düzeyde statü ve kazanıma bağlı okul yöneticisi olmaya ilişkin isteksizlik yaşadığı görülmektedir. Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin aslında okul yöneticiliğini öğretmenliğe kıyasla daha fazla toplumsal statü ve kazanç sağlama aracı olarak gördükleri düşünülebilir. Yöneticilik deneyimi olmayan kadın öğretmenlerde, daha önce yöneticilik deneyimi olanlardan daha yüksek, daha önce yöneticilik sınavlarına girmeyen kadın öğretmenlerde, girenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre daha önce okul yöneticisi olmayı deneyen öğretmenlerin, okul yöneticiliğini tercih sebeplerinden birisinin öğretmenlikten daha fazla statü ve maddi kazanç sağlayacağı görüşü olduğu, aynı düşünceye ise okul yöneticiliğini deneyimleyen kadın öğretmenlerin de katıldığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, statü ve kazanıma bağlı kariyer engellerin, erkek okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerde, kadın müdür ile çalışanlardan daha yüksek ve erkek müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışan kadın öğretmenlerde, kadın müdür yardımcısı/başyardımcısı ile çalışanlardan daha yüksek düzeyde olduğudur. Buna göre, kadın öğretmenlerin kendilerini birlikte çalıştıkları kadın okul yöneticisi ile kıyasladıklarında, kadın okul müdürlerinin elde ettikleri toplumsal statüyü ve maddi kazanımı daha fazla buldukları söylenebilir. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğine isteklendirilmelerinde, rol modeli kadın okul yöneticileri ile karşılaşmalarının, mesleki yeterlik ve başarı inancının güçlendirilmesi boyutunda olduğu gibi tekrar önem kazandığı görülmektedir.

Halen okul yöneticiliği yapmakta olan kadın katılımcılar okul yöneticiliğinin statü ve kazanımlarını değerlendirdiğinde ise, tamamının öğretmenlik ile kıyaslandığında yöneticiliğin herhangi bir maddi getirisi olmadığı gibi, yöneticinin kişisel bütçesinde eksilere neden olduğuna dikkat çektiği, ancak mesleğin daha geniş çevre ve etki alanı sağlama, yönetici olduğunda toplumsal bakışın olumlu yönde değişimi olarak ifade ettikleri statü sağlama ve yöneticilikten mesleki doyum sağlamanın okul yöneticiliğini seçmede kendilerini olumlu yönde etkilediğini belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte maddiyata önem vermediğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların daha çok okul yöneticiliğinin toplumsal

statü sağladığını düşünmesinin yanı sıra, tersi biçimde okul yöneticiliğinin bir statü sağlama aracı olmadığını belirten bir katılımcı görüşü de ortaya koyulmuştur. Oysa (Eren, 2010, s.246) ücretin kişisel değerlere, ve özelliklere, unvanlara ve diplomalara uygun düşmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerine sağlanacak olan özlük haklarının ve ücretlendirmenin, gerek okul yöneticiliğinin statüsünü arttırmak, gerekse mesleğin statüsüne uygun biçimde ücretlendirilmesi açısından fayda sağlayacak iki yönlü bir işlevinden bahsetmek mümkündür. Okul yöneticiliğinin statü ve kazanımının arttırılması da, kadınları (ve pek tabii erkekleri) okul yöneticiliğini seçme konusunda isteklendirecektir denilebilir.

Araştırmanın öğretmenlerle gerçekleştirilen nicel kısmında çalışma koşulları boyutunun cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, gerek kadın gerek erkek öğretmenler açısından en düşük düzeyde okul yöneticisi olmaya ilişkin isteksizlik ve uyumsuzluk yaratan bireysel kariyer engeli olarak ortaya çıktığı ve bu kariyer engelinin her iki cinsiyet açısından anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya koyulmakla birlikte; halen okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan kadın katılımcıların, okul yöneticiliğinin mesai saatlerinin öğretmenlere göre uzun olması ve tatil ve izin sürelerinin ise öğretmenlere göre az olmasına rağmen, medeni durumunun çalışma koşullarına uygun olması, yoğun çalışmaya alışkın olma, diğer yöneticilerin idare etmesi, çalışma saatlerini sevme ve işin başında olmak isteme gibi çeşitli nedenlerle çalışma koşullarının kendileri için kariyer engeli olmaktan çıktığını belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte yoğun çalışma temposu içerisinde hiçbir şey için boş vakti olmadığını anlayacak kadar dahi boş vakti olmadığına dikkat çeken bir katılımcı görüşü de dikkat çekmektedir. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin görüşleri değerlendirildiğinde, aslında çoğunluğunun yoğun çalışma temposuna kendisini adapte etmiş olması nedeniyle, yöneticiliğin çalışma koşullarını kariyer engeli olarak görmediği ve yöneticiliği seçme sürecinde bu açıdan sıkıntı yaşamadıkları söylenebilir.

Diğer taraftan, 657 sayılı DMK'da memurların günlük 8 saat çalıştırılabileceği (Resmi Gazete, 1965) maddesine karşın, özellikle ikili öğretimde günlük 12 saati bulan okul yöneticilerinin çalışma saatleri ile karşılaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin çalışma saatlerinin düzenlenmesine ilişkin halen varlığını sürdüren yönetmelik boşluğunun doldurulması gerekliliğinin, kadın ve erkek okul yöneticilerin göğüslemek durumunda kalıkları yoğun ve yorucu çalışma koşullarını düzenlemek açısından önem kazandığı

söylenbilir. Okul yöneticilerinin çalışma koşulları kapsamında ele alınan çalışma saatleri ve izin ve tatil sürelerine ek olarak çalışma koşulları içerisinde kadın okul yöneticilerinin okulun bulunduğu bölge ve veli profilinin kadına bakış açısının da değerlendirilmesi gerektiğini, çünkü kadın yöneticilerin okul yönetiminde çevrenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumuna bağlı olarak ortaya çıkan kadına bakış açısından olumlu veya olumsuz biçimde etkilendiğini belirten bir katılımcı görüşü de ortaya koyulmuştur.

## 2. Toplumsal Cinsiyet Roller Algısı

Araştırmada elde edilen ve kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine bağlı kariyer engellerine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, gerek aile içi cinsiyet rolleri gerekse eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarında yer alan ve kadınların kariyer ilerleyişi önünde olumsuz etkilerde bulunan toplumsal cinsiyet rollerine, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği belirlenmiştir. Her iki boyut karşılaştırıldığında, aile içi cinsiyet rollerine bağlı toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engellerine ilişkin katılım düzeyi farklılığının, eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutundakinden daha fazla olduğu ortaya koyulmuştur. Buna göre, erkek öğretmenlerin kadından toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak aile içinde ev işleri ile ilgilenme, çocuk bakımı gibi rolleri yerine getirmesini daha fazla beklediği (orta düzeyde katılıyorum), ancak kadın öğretmenlerin bu boyuttaki toplumsal cinsiyet rollerine bakış açısını “katılmıyorum” şeklinde ifade ettiği ortaya koyulmuştur.

Kadın öğretmenlerin aile içi cinsiyet rollerine ilişkin katılım düzeyleri, eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutundakinden daha düşük olmakla birlikte, erkek öğretmenlerin tersi biçimde aile içi cinsiyet rollerine eşe göre konum ve kariyer beklentisinden daha yüksek düzeyde katılım gösterdiği görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenler aile içinde kendilerinden beklenen cinsiyete bağlı ev işleri, çocuk bakımı gibi rollerini düşük düzeyde kabul etmekle birlikte, eşlerinin evin maddi geçimini sağlaması ve kariyerlerinin daha fazla ön planda olması gerektiği görüşüne orta düzeyde olmak üzere, görece daha yüksek düzeyde katılım göstermektedir.

İnandı ve Tunç (2012)'un Türkiye'nin 21 il merkezinde görev yapmakta olan 1010 kadın öğretmen üzerinde yaptıkları ve kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin

onların iş doyumu düzeyleri üzerine etkilerini araştırdıkları çalışmanın bulgularına göre, kadınların kariyer engelleri ile iş doyum düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olmadığı ortaya koyulmuştur. Araştırmacılar kadınların kariyer engellerinin onların iş doyumlarını düşük düzeyde yordaması sonucunu ise, kadınların ve erkeklerin kadınların yönetim süreçlerinde az olma durumlarını içselleştirmelerinden ve kadın öğretmenlerin, gerek kendilerinin, gerek ailelerin, gerekse sosyal ve okul çevrelerinin, kadınların yönetici olmaları konusunda güçlü bir beklentiye sahip olmamalarından kaynaklanmış olabileceğini şeklinde yorumlamaktadır. Oysa, Palmer ve Hyman (1993, s. 118) kariyerini geliştirmeyi düşünen pek çok kadının önündeki önemli bir engelinin de kariyerlerini ikincil öneme sahip, kısa vadeli ya da erkeklerinki kadar önemli olmadığını düşünmeleri olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla birlikte kadınların kariyer gelişimi için kariyer gelişiminin kendisi için uygun olduğuna ve kariyerini planlayarak büyük kişisel tatmin elde edeceğine inanması gerektiğini belirtmektedir.

Can (2008) tarafından yapılan benzer bir araştırmanın bulguları, Milli Eğitimde kadın yöneticilerin az olmasının nedenlerinin neler olduğunu, yönetici ve yönetici adayı öğretmen görüşlerine göre ortaya koymuştur. Elde edilen görüşlere göre, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kadın yöneticilerin sayıca az olmasının başlıca nedeni Türkiye’de geleneksel, toplumsal ve kültürel yapının bayanların yöneticiliğine yeterince uygun olmaması olarak belirtilmektedir. Negiz ve Yemen (2011) tarafından kadınların yönetsel görevlere gelmelerinde ve yönetsel görevlere geldiklerinde karşılaştıkları sorunlar ve yönetsel görevlerde başarılı olup olmadıklarını ortaya koymaya yönelik olarak akademik ve idari yönetsel görev alan kadınlar ve bu yöneticilere bağlı olarak çalışan personel üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre de, kadın yöneticilerin kariyer gelişimlerinde “aile, çocuk ve eş” sorumlulukları hayatlarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Benzer biçimde, Gündüz (2010) tarafından yapılan bir çalışmada da, kadın öğretmenler, kariyer yapmalarının önündeki en büyük engeli ailevi nedenler olarak görmekteyiz.

Köle (2011) tarafından doktora tamamlamış kadın akademisyenler üzerinde yapılan ve kadın akademisyenlerin örgütlerindeki cinsiyet kültürüne yönelik algılarının belirlenmesini amaçlayan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ise, katılımcıların kendilerini ve akademideki diğer kadınları akademik yaşam içerisinde iyi bir noktada gördükleri ancak kendi yaşantılarından örneklerle akademideki çalışma koşullarını ve

ev yaşantısını olumsuz yönde etkileyen koşullar bulunduğunu belirttikleri; akademik gelişim sürecini etkileyen en önemli belirleyiciler olarak medeni durum ve çocuk sahibi olmayı gösterdikleri belirlenmiştir.

Gülay ve Bener (2001) tarafından, kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde ailede temel sosyal ve ekonomik faaliyet alanlarını algılama biçimlerini belirlemek amacıyla 575 evli kadın ile yürütülen araştırma sonucunda ise, kadınların ailede temel sosyal ve ekonomik faaliyet alanlarını toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde değerlendirmediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca bu durumun kadınların yaş, öğrenim durumu, çalışma durumu, ailelerinin aylık gelir düzeyleri gibi çeşitli değişkenler açısından da farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Kadın öğretmenler üzerinde yapılan bu çalışmada da, gerek aile içi cinsiyet rolleri, gerekse eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarında öğretmenlerin geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri algısını yansıtmadığı belirlenmiştir. Bu noktada çalışmada elde edilen iki önemli bulgunun birlikte yorumlanması önemlidir. Zira okul yöneticisi olmaya ilişkin bireysel kariyer engelleri kapsamında değerlendirilen özel hayatı dengeleyemeyeceği düşüncesine bağlı olarak okul yöneticisi olmayı istemeyen (orta düzeyde katılıyorum) kadın öğretmenlerin, aile içi cinsiyet rollerine ilişkin toplumsal cinsiyet rolleri algıları “katılmıyorum” şeklinde ortaya çıkmıştır. Her iki boyuttaki sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, kadın öğretmenlerin her ne kadar toplumsal cinsiyete bağlı bakış açısının aile içinde kadından beklenen geleneksel rolleri kabul etmez biçimde olsa da, günlük yaşamlarında aile içerisinde kadınlara yüklenen bu geleneksel roller ve sorumluluklar ile baş etmek durumunda olduklarını ortaya koymaktadır denilebilir.

Bununla birlikte, yapılan bu çalışmada, kadın öğretmenlerin kadınların kariyerlerine olumsuz etkide bulunan toplumsal cinsiyet rollerini kabul düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha düşük olduğu, buna karşın erkeklerin kadınların toplumsal cinsiyet rollerine bakış açısının kadınların kariyeri önünde başlı başına birer engel teşkil ettiği söylenebilir. Bir başka deyişle, kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerini kabul düzeyi daha düşük iken, erkek öğretmenlerin kadınlardan toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde hareket etmesini istediği söylenebilir. Buna göre erkek öğretmenler kadının aile içindeki rollerini yerine getirirken ve eşine göre statü ve kariyerini düzenlerken toplumsal cinsiyet rollerine uygun biçimde davranması gerektiğini ve



kariyerlerini arka planda tutması gerektiğini düşündükleri ve kadın öğretmenlerin bu görüşe katılımının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonucun, “aile içi cinsiyet rolleri” ve “eşe göre konum ve kariyer beklentisi” boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşma göstermekte olduğu ve kadınlara oranla daha çok erkekler tarafından kadınlardan beklenen bu toplumsal cinsiyet rollerinin, kadınların kariyer gelişimine olumsuz etkide bulunmasından kaynaklı birer kariyer engeli olarak ortaya çıktığını gösterdiği söylenebilir.

İlkkaracan (1998) tarafından, İstanbul’da ikamet eden ve çoğunluğunu alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan katılımcıların oluşturduğu 530 kadınla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler neticesinde, görüşme yapılan kadınların büyük bir çoğunluğunun iş yaşamına katılımlarının “kadının ev dışında çalışmasını uygun bulmayan” aile fertleri tarafından engellendiği görülmektedir. Bu engelleri aşarak iş yaşamına katılan kadınların ise genellikle bekarlık döneminde ve erken yaşlarda çalışmakta olduğunu, bu kadınların ise evlenme ya da çocuk doğurma nedeniyle er ya da geç işten ayrıldıklarını ortaya koymuştur. Yapılan bu araştırmada da “eğitilmiş” addedilen erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenlerden anlamlı olarak kadının aile içi daha fazla sorumluluğa sahip olduğu ve erkeğin kariyeri yanında kadının kariyerinin ikinci planda olduğunun kabul edilmesi yönünde biçim değiştiren benzer bir sonuca ulaşıldığı söylenebilir.

Yılmaz, Zeyneloğlu, Kocaöz, Kısa, Taşkın ve Eroğlu (2009) tarafından lisans öğrenimine devam eden 250 kız ve 198 erkek toplam 448 son sınıf öğrencisinin çalışma yaşamı, toplumsal yaşam, evlilik ve aile yaşamı ile ilgili toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma bulgularına göre de, çalışma yaşamı ve evlilik yaşamı ile ilgili alanlarda erkeklerin kız öğrencilere oranla daha geleneksel görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Dinç Kahraman (2010) tarafından halk eğitim merkezine giden farklı demografik özelliklere sahip 251 kadın üzerinde yapılan araştırma bulgularına göre, evlilikte kadın erkek ilişkisinin nasıl olması gerektiği sorusuna kadınların %71.1’i “Evlilikte hem kadın hem de erkek eşit olması gereklidir” görüşünü belirtmişlerdir. Buna göre, yukarıda belirtildiği gibi çeşitli kesimlerden kadın ve erkek görüşleri incelendiğinde, Türkiye’nin ataerkil yapısını bir kez daha kanıtlar biçimde, ataerkilliğin aslında kadınlar tarafından kabul edilmeyen ancak erkekler tarafından kadına dayatılan bir olgu olduğu, yapılan bu çalışmada da ortaya koyulmuştur.

Demirbilek (2007, s.25) kadınlara yönelik ayrımcılığın çözümünde öncelikle sosyolojik analiz ile sorunun içeriğini anlaşılması, ardından da sosyolojik eyleme geçilmesi gerektiğini; çünkü cinsiyet ayrımcılığının sadece ayrımcılığa uğrayan gruba yönelik değil, toplumun bütününe yönelik bir sorun olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle kadınların kariyer gelişiminde olumsuz rol oynaması muhtemel toplumsal cinsiyet rolleri beklentilerine karşın, erkeklere cinsiyet eşitliğine ilişkin duyarlılık kazandırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Kadın öğretmenlerin sahip oldukları demografik değişkenler açısından öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli düzeyleri incelendiğinde, aile içi cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engelleri yaşı ve mesleki kıdemi daha düşük olan kadın öğretmenlerde, daha yaşlı ve kıdemli olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. Bu durum, yaşı ve kıdemi artan kadın öğretmenlerin çocuklarına ilişkin sahip oldukları yükümlülüklerin hafiflemesi sonucunda gerçekleşmiş olabilir. Araştırmanın bir diğer bulgusu, erkek okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerde, aile içi cinsiyet rollerine ilişkin kariyer engeli düzeyinin, kadın müdür ile çalışanlardan anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğudur. Buna göre, kadın okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerin, birlikte çalıştıkları kadın okul yöneticisini gözlemleyerek daha esnek bir aile içi cinsiyet rolü algısına sahip oldukları biçiminde yorum yapılabilir.

Halen okul yöneticiliği yapmakta olan kadın katılımcıların okul yöneticiliğinin aile içi cinsiyet rollerine etkisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde, katılımcıların ev işlerine yeterince zaman ayıramadıklarını ve çocuklarına kısıtlı zaman ayırabildiklerini dile getirdiği; bu kapsamdaki sorunları ise eş desteği görme, yardımcı kadın çalıştırma, sıkıntılarını diğer aile bireyleriyle sözel olarak paylaşma ve hafta sonlarını ev işlerine ayırma yoluyla çözümledikleri belirlenmiştir. Benzer biçimde, Çarıkçı, Çiftçi ve Derya (2010) tarafından yapılan, kadın yöneticilerin iş-aile çatışma düzeylerinin kişisel ve ailesel özellikler açısından incelenmesini amaçlayan ve 252'si erkek 78'i kadın olmak üzere 330 katılımcı üzerinde yürütülen benzer bir araştırma bulgularına göre de, kadın ve erkek yöneticilerin iş-aile yaşam çatışması yaşamadığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar, erkeklerin iş-aile çatışması yaşamamasını, aile alanındaki rollerin büyük kısmını kadına aktarmasından kaynaklanabileceği görüşüne odaklanmışlardır. Kadının iş-aile çatışması yaşamamaları ise çalışan kadınların sorumluluklarının üstesinden gelebilmek ve ev-aile sorumluluklarını dengeleyebilmek için bu sorumluluklarının bir

kısmını ücretli tuttuğu bir çalışana veya kendisinin ve eşinin anne, kardeş gibi çeşitlik yükleyerek olası bir çatışmayı önlemelerine bağlamışlardır.

Klatzer (2012, s.9-10), toplum içerisinde ister ücretli işçilik veya isterse anne, eş, kız, gelin gibi akrabalık ve dostluk ilişkileri ile tanıdıklara ücretsiz olarak verilen çocuk veya yaşlı bakımı gibi işlerin yaygın olarak kadınlar tarafından yapıldığını belirtmektedir. Kabasakal (2004, s.46-47) ise bu durumu, Türk kadın yöneticiler açısından önemli bir sorun çözme aracı görmekte, endüstrileşmiş batı toplumlarındaki kadın yöneticiler ile kıyaslandığında, Türkiye'deki kadın yöneticilerin evlenme oranlarının daha yüksek oluşunu da buna bağlamaktadır. Türkiye'deki ucuz işgücü dolayısıyla evde düşük ücretli temizlik işçisi çalıştırabilme olasılığı bulunmasının ve Türkiye'de aile ilişkilerinin çok güçlü olması ile büyükanneler, teyzeler, halalar gibi diğer aile üyelerinin çocuk bakımı ve aile işlerinde yardımcı olmalarının yönetici kadınlar açısından kariyer ilerleyişinde önemli bir avantaj olduğunu belirtmektedir. Bir diğer ifadeyle, Türkiye'deki üst düzey kadın yöneticilerin düşük ücretle çalışan veya gönüllü olarak destek veren diğer kadınların emeği sayesinde özel hayatları ve meslekleri arasında bir seçim yapmadan yükselme olanağına sahip olduklarını vurgulamaktadır. Yapılan bu araştırmanın sonuçları da, okul yöneticisi kadınların kendilerinin olarak kabul ettikleri aile içi cinsiyet rollerine bağlı sorumluluklarını yerine getiremedikleri yerde, çoğunlukla bir başka kadının yardımına başvurduklarını göstermektedir.

Araştırma kapsamında, okul yöneticiliğine başladıktan sonra ev işleri ve düzeniyle ilgili sorun yaşamadığını belirten katılımcılar ise, bunu yöneticiliğe başlamadan eş ile konuşma, ev işlerinin eş ile ortak rol olarak algılama, disiplinli olma, ve çatışma yaşamamak için ev işlerini aksatmamaya özen gösterme yoluyla önlediklerini belirtmişlerdir. Buna göre, tıpkı özel hayat dengesi kurma sürecinde okul yöneticisi olmaya istekliliği arttırdığı gibi, burada da eş desteğinin öneminden bahsetmek mümkündür. Benzer biçimde okul yöneticiliğine başladıktan sonra çocuklarına daha kısıtlı zaman ayırabildiğini belirten katılımcıların da, eş ile ortak sorumluluk alma ve çocuğa yöneticiliğin gerektirdikleri nedeniyle kendisine yeterince zaman ayıramadığını açıklama yoluyla bu kapsamdaki sorunları çözümlenmeye çalıştıkları görülmektedir. Bununla birlikte okul yöneticiliğine başladıktan sonra çocuk sahibi olmayı ötelediğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

Halen okul yöneticiliği yapmakta olan kadın katılımcıların eşe göre konum ve kariyer beklentisi kapsamında yaşadıkları kariyer engelleri değerlendirildiğinde, katılımcıların yarısının eşinin yönetici olmaya olumsuz etkisi olmadığını ve kendisini desteklediğini belirttiği, bu durumu ise eşlerinin kariyerinin iyi olmasına veya kendisinin ve eşinin okul yöneticiliğini kariyer olarak algılamamasına bağlayan katılımcılar olduğu görülmektedir. Buna karşın okul yöneticisi olmasının eşi ile boşanmasına da etkileri olan büyük çatışmalar yaşamasına neden olduğunu belirten katılımcıların da bulunduğu dikkat çekmektedir. Eşi ile daha küçük boyutlu çatışmalar yaşayan bir katılımcı ise yönetici olduğunu vurgulamaktan kaçınma yoluyla zaman içinde sorunları çözümlenebildiğini belirtmiştir. Bu bulgu, aslında yüksek kariyere sahip kadınların, eşleri ile çatışmama yaşamamak için, kendilerini daha geri planda tutmaya çalıştıklarını göstermektedir şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda, “çift kariyerli aile”lerde görülen eşler arası çatışmaların, kadın okul yöneticilerinin ailelerinde de görüldüğü söylenebilir.

### **3. Kurumsal Kariyer Engelleri**

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen ve kadınlara yönelik olarak algılanan kurumsal kariyer engelleri düzeylerini belirleyen veriler incelendiğinde, gerek kadın gerekse erkek öğretmenlerin algıladıkları üstlerle ilişkiler ve sosyal kabule ilişkin kariyer engeli algısının (orta düzeyde katılıyorum), temsil ve özendirme boyutundaki kurumsal kariyer engeli algısından (katılıyorum) daha düşük olduğu; bununla birlikte üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul boyutunda algılanan kurumsal engellerin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak temsil ve özendirme boyutunda yer alan kurumsal engeller algısının kadın öğretmenlerde anlamlı olarak erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla kadınların yönetici olma konusunda yeterince temsil edilmedikleri ve özendirilmediklerini algıladıkları söylenebilir. Buna karşın, kadınların yönetim kademelerinde sıklıkla yer almamalarının da erkekler tarafından önemli görülmediği sonucuna ulaşılabilir.

Kadınların yönetici olmalarına ilişkin fırsat eşitliği sağlanmadığı (orta düzeyde katılıyorum) ve kadınların yönetici olma hususunda pozitif ayrımcılık görmediği (katılıyorum) maddelerine de kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Kadınların yönetici

olmalarına ilişkin resmi engeller bulunması maddesine katılım düzeyinin ise gerek erkek gerekse kadınlar tarafından daha düşük düzeyde olduğu (katılmıyorum) ve cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediği görülmektedir. Kadın öğretmenlerin algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeyleri pozitif ayrımcılık görmeme (katılıyorum), temsil ve özendirme yetersiz olması (katılıyorum) , fırsat eşitliği sağlanmaması (orta düzeyde katılıyorum) ve üstlerle ilişkiler ve sosyal kabule ilişkin kariyer engelleri (orta düzeyde katılıyorum) şeklinde sıralanırken; kadınların yönetici olmalarına ilişkin resmi engeller bulunmasına ise “katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Buna göre, kadın öğretmenlerin kadınların okul yöneticisi olmalarının önünde resmi engeller bulunması haricindeki kurumsal kariyer engellerinin varlığına ilişkin görüş belirttiği söylenebilir.

Benzer bir bulgu, Çelikten (2004) tarafından 48 kadın okul yöneticisi ile yapılan nitel araştırma bulgularına göre de ortaya koyulmuştur. Çelikten (2004), kadınların ast ve üstlerle ilişkilerine dair sıklıkla ifade ettikleri bir durumun, erkeklerin çoğunlukta olduğu yönetim grubuna katılmadıkları, kadının iş ortamında ilişkilerini normal olarak sürdürse dahi özellikle iş dışında düzenlenen yemekler ve toplantılarda her zaman yer alamadıkları şeklinde olduğunu belirtmektedir.

Kadın öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre algıladıkları kurumsal kariyer engelleri düzeyleri incelendiğinde, kadın yöneticilerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabullerine ilişkin kurumsal kariyer engeli düzeylerinin lisansüstü eğitimi olanlarda, lisansüstü eğitimi olmayanlardan daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Buna göre, lisansüstü eğitimi olan kadın öğretmenler, kurum içerisinde kadın yöneticilere ilişkin sosyal ayrımcılığın daha fazla farkındadırlar denilebilir. Aynı boyuttaki kariyer engellerinin, müdür yardımcılığı/başyardımcılığı deneyimi olan kadın öğretmenlerde, müdürlük deneyimi olanlardan ve yöneticilik deneyimi olmayanlardan daha yüksek ve erkek okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerde ise, kadın müdür ile çalışanlardan daha yüksek düzeyde algılandığı görülmektedir. Kadınların okul yöneticisi olmalarında resmi engeller bulunması algısı daha yaşlı ve mesleki kıdemi yüksek olan kadın öğretmenlerde, genç ve mesleki kıdemi düşük olanlardan daha yüksek ve daha önce yöneticilik sınavlarına giren kadın öğretmenlerde, girmeyenlerden daha yüksektir. Kadınlara okul yöneticisi olmada fırsat eşitliği sağlanmadığı algısı yaşlı ve mesleki kıdemi yüksek olan kadın öğretmenlerde, genç ve mesleki kıdemi düşük olanlardan

daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, kadın öğretmenlerin öğretmenlikte geçirdikleri süreçte ve/veya katıldıkları yöneticilik sınavlarındaki kimi uygulamaları cinsiyete bağlı ayrımcılık şeklinde algıladıkları düşünülebilir. Bununla birlikte, kadınlara okul yöneticisi olmada pozitif ayrımcılık yapılmadığı algısı ise kadın okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerde, erkek müdür ile çalışanlardan daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum, kadın okul yöneticisini daha yakından tanıyan öğretmenlerin, kadınların yönetici olarak atanma süreçlerinde kadın lehinde herhangi bir uygulama olmadığını bizzat kendi okul yöneticileri kadınlardan öğrenmiş olmaları şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın, Altan-Aslan (2002, s.29), Türkiye’de İş Kanunu ve Devlet Memurları Kanunu incelendiğinde, kadınlara karşı yasal anlamda bir ayrımcılığın varlığından söz etmenin mümkün olmadığını ancak yasal anlamda olmasa da, uygulama açısından kadın-erkek açısından eşitsizliklerin olduğunu belirtmektedir.

Kadınların yönetim kademelerinde yeterince temsil edilmemesi ve yöneticiliğe özendirilmediğine (katılıyorum) ilişkin kurumsal kariyer engeli ise kadın öğretmenlerin demografik değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle farklı demografik değişkenlere sahip tüm kadın öğretmenlerin ortak algısı, kadınların yönetim kademelerinde yeterince temsil edilmediği ve yöneticiliğe okul yöneticiliğine özendirilmedikleri biçimindedir.

Halen okul yöneticiliği yapmakta olan kadın katılımcıların okul yöneticiliği sürecinde algıladıkları üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul kapsamındaki kurumsal kariyer engellerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoğunluğunun bir kadın yönetici olarak üstlerle sosyal ilişkileri ve sosyal kabullerine değinmeden önce, kadın öğretmenlerin kendilerini sosyal kabulüne ilişkin çekememezlik, kıskançlık, düşmanca davranma, dedikodu, lakaytlık, hafife alma ve kadından yönetici olmayacağı önyargısı olarak sıraladıkları çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirttikleri dikkat çekmektedir. Kadın okul yöneticilerinin kadın öğretmenlere görece erkek öğretmenlerin kendilerini sosyal kabullerine ilişkin daha az sorun ile karşılaştığı, bunları ise kadından yönetici olmayacağı önyargısı, hafife alınma ve bir kadın yönetici olarak kabullenilmeme olarak sıraladıkları görülmektedir. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin üst yönetim ile aralarındaki sosyal kabulden ziyade, öncelikle okul içerisindeki kadın öğretmenlerle aralarında yaşanan çeşitli sorunları daha önemli buldukları söylenebilir. Kadın okul yöneticilerinin okul içerisindeki sosyal kabul edilmelerine ilişkin yaşadıkları sorunları

ortadan kaldırmak için başvurdukları çözüm yollarını ise tavır ve davranışları ile kendini tanıtmaya çalışma, alttan alma, başarılı olduğunu kanıtlama, görmezden gelme ve mahkeme yoluna başvurma olarak belirttikleri görülmektedir.

Kadın okul yöneticilerinin okul içinde öğretmenlerle yaşadıkları sorunlara ek olarak, kadın okul yöneticilerinin yarından fazlasının üst makamlarla cinsiyetlerine bağlı olarak sorunlar yaşadığını dile getirdiği, bu sorunların erkek yöneticilerle kadın yöneticiler arasında ayrımcılık yapılması, kendisine cephe alınması, hafife alınma, cinsel içerikli rahatsızlık/imada bulunma, ezmeye çalışma ve informal ilişkilerde yaşadıkları çeşitli sıkıntılar şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin gerek öğretmenlerle, gerekse üst yönetimde yer alan diğer yöneticilerle ilgili karşılaştığı sorunların kapsamı incelendiğinde, ilgili literatürde çoğunlukla dikkat çekilen (Çelikte, 2004; Özdevecioğlu, Bulut, Tekçe, Çirli, Gemici, Tozal ve Doğan, 2003; Mullins, 2006; Niles ve Harris-Bowlsbey, 2002; Palmer ve Hyman 1993; Altınışik, 1995) kadın yöneticilerin üst yönetim kadrolarının sosyal ortamlarına girememe, mentorluk hizmeti alamama veya atanma sırasında kadınlar yerine erkeklerin tercih edilmesinin ötesinde, aslında çok fazla dile getirilmeyen daha farklı ve derin boyutlarda sorunlarla başa çıkmaya çalıştığı görülmektedir.

Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıklarını belirttikleri bu sorunların içeriği incelendiğinde, zihinsel olarak küçümsenmek, aşağılanmak, cinsel tacize uğramak (Keashly ve Jagatic, 2003) gibi çeşitli olumsuz davranışlara maruz kalmakla açıklanan “mobbing” kavramı ile karşı karşıya kaldıkları söylenebilir. Okul yöneticilerinin okul içinde öğretmenlerce ve diğer yöneticilerce mobbinge uğradıklarını ortaya koyan çeşitli çalışmalar da bulunduğu göz önüne alındığında, (Toker-Gökçe, 2012; Cemaloğlu ve Ertürk, 2008) bu bulgunun ileriki araştırma süreçlerinde daha detaylı olarak incelenebilecek bir araştırma problemini açığa çıkardığı da söylenebilir.

Araştırma sonuçları, belirtilen sıkıntıları yaşayan kadın yöneticilerin tamamına yakınının belirtilen sorunlar karşısında dik duruş sergileyerek bu sorunların üstesinden geldiklerini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde kendi okulundaki diğer yöneticiler tarafından bir kadın yönetici olarak kabullenilmediğini belirten bir katılımcı da yine dik duruş sergileme yoluna başvurduğunu belirtmiştir. Kadın okul yöneticilerinin diğer okul yöneticileri ile cinsiyetlerine bağlı olarak yaşadıkları sorunları ise, ciddiye alınmama ve kadından yönetici olmayacağı önyargısı olarak sıraladığı; bu sorunları yenmede ise

empati kurmaya çalışma ve daha fazla çalışarak kendini kabul ettirme çözüm yolunu seçtikleri ortaya koyulmuştur. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin genellikle daha güçlü görünmeye çalışarak bu sorunları yenmeye çalıştıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda halen okul yöneticiliği yapmakta olan kadın katılımcıların tümünün, kadınların MEB bünyesinde yönetim kademelerinde temsil edilme oranlarını yetersiz bulduğu ancak bu durumun ancak kadınların kendi bireysel çabaları ve isteklilikleri sonucunda ortadan kaldırılabileceğini belirttikleri ortaya koyulmuştur. Katılımcıların çoğunluğunun kadınların yöneticiliğe yeterince özendirilmediğine dikkat çekerken, kadınları yöneticiliğe özendirmenin çalışma koşullarını kadınlara göre düzenleme, kadının cinsiyet rollerine ilişkin toplumsal bakış açısını değiştirme ve kadınların kişisel istekliliğini artırma ile mümkün olacağına vurgu yaptıkları görülmektedir. Buna göre, “aile dostu politika” uygulamalarının ve özellikle medyada ve eğitim kurumlarında yapılacak olan cinsiyet eşitliğine duyarlı çalışmaların kadınların yöneticiliği tercih etmelerine yardımcı olabileceği söylenebilir.

Kendi kişisel deneyimleri kapsamında kadınların yöneticiliğe özendirildiğini belirten katılımcıların ise daha çok üst yönetim desteği aldıklarını ifade ettikleri, bununla birlikte sendika ve akademisyen desteği gördüğünü belirten katılımcıların da olduğu görülmektedir. Kadın okul yöneticilerinin tümünün kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin resmi engel bulunmadığını belirttiği, diğer yandan bir katılımcının resmi engel bulunmamakla birlikte mülakatlarda erkeklerin tercih edilmesinin söz konusu olabileceğine dikkat çektiği ortaya koyulmuştur. Katılımcıların yarısı kadınlara fırsat eşitliği sağlanıyor görüşünde iken, diğer yarısı yönetici olma hususunda erkeklere daha fazla avantaj sağlandığı ve eşitlik olmadığının hissettirildiğini belirtmiştir. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin çalışma hayatında kadına ilişkin yapılan uluslararası düzenlemelerde, son yıllarda “kadının korunması” ifadesinin yerini alan “fırsat ve muamele eşitliği sağlanması” gerekliliğinin (Altan-Aslan, 2002, s. 29) aslında tersi biçimde erkekler lehine işlediğini düşündüğünü göstermektedir. Kadın okul yöneticilerinin bu kapsamdaki sorunları çözümlenmeye yönelik ise daha fazla çaba harcadığını veya ataerkil bakışı kabul ettiğini belirten katılımcı görüşleri olduğu belirlenmiştir.

Belirli bir iş için, erkeklerden daha düşük bilgi ve beceriye sahip bir kadının işe alınmasını değil, aynı işe başvuran ve çok benzer niteliklere sahip kadın ve erkekler



arasından seçim yapılırken seçimin kadınlardan yöne yapılmasını ifade eden pozitif ayrımcılık uygulamalarının (Özar, 2006, s.5), kadın okul yöneticilerinin tamamına yakınına göre, MEB bünyesinde kadınların okul yöneticiliğine seçilmesi sürecinde işlemediği; tersine erkeklere yönelik pozitif ayrımcılık olduğu görüşünü ortaya koyan katılımcılar olduğu görülmektedir. Buna göre aslında kadınların yönetici olmalarını destekleyen bir kurumsal bakış açısının olmasının tersine, kadının aleyhine cinsiyet ayrımcılığından bahsedilebilecek bir seçim sisteminin var olduğu şeklinde bir algıdan söz edilebilir. Oysa, kadın-erkek arasında fiili olarak eşitliğin sağlanması açısından ulusal hukukta ve uluslar arası belgelerde yer bulan ve demokratikleşmenin önemli bir adımı olarak kabul edilen kadına yönelik pozitif ayrımcılığın (Dinçkol, 2005, s.103-115) kadınların okul yönetimine daha fazla katılmalarını sağlayacak olan etkili bir araç olarak kullanılmasının, yönetim kademelerindeki kadın ve erkek açısından temsil edilme dengesini sağlamada etkili bir araç olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Bununla birlikte araştırma sonucunda, hiçbir şekilde pozitif ayrımcılık görmemesine rağmen çalışarak veya tesadüfi yönetici olduğunu belirten katılımcı görüşleri de bulunmaktadır. Kadınların yönetici atanması sürecinde okulun sosyo-ekonomik ve bölgesel değişkenlerine bağlı koşullar gerektiğinde pozitif ayrımcılık yapılmış olabileceğini belirten bir katılımcı ise kadına pozitif ayrımcılık yapılmış olsa bile bunun dile getirilmeyeceğini düşündüğünü belirtmiştir.

#### **4. Bireysel, Toplumsal ve Kurumsal Kariyer Engellerinin Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi**

Yapılan nicel araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmalarına ilişkin karşılaştıkları kariyer engelleri türleri ve boyutlarını incelendiğinde, kadınların okul yöneticisi olmalarını olumsuz yönde etkileyen durumların en yüksekten en düşüğe doğru: okul yöneticiliğinin statü ve kazanım sağlamaması nedeniyle okul yöneticisi olmayı istememeleri (tamamen katılıyorum), kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin pozitif ayrımcılık yapılmaması (katılıyorum), kadınların okul yönetiminde yeterince temsil edilmemesi ve özendirilmemesi (katılıyorum), iş ve özel hayatlarını dengelemeyecekleri için okul yöneticisi olmak istememeleri (katılıyorum), kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin fırsat eşitliği sağlanmaması (orta düzeyde katılıyorum), mesleki olarak yeterli ve başarılı olamayacağını düşünme (orta düzeyde katılıyorum), kadın yöneticilerin üstleriyle ilişkilerinde yaşadığı sorunlar ve sosyal

olarak kabul görmemeleri (orta düzeyde katılıyorum), eşe göre konum ve kariyer beklentisine bağlı toplumsal cinsiyet algısına dayalı kariyer engelleri (katılmıyorum), kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin resmi engellerin bulunması (katılmıyorum) ve cinsiyet rolleri algısına dayalı kariyer engelleri (katılmıyorum) şeklinde sıralanmıştır.

Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmalarına ilişkin kariyer engellerini en yüksek düzeyde (katılıyorum) isteklilik ve uyumlarını belirleyen bireysel kariyer engelleri kapsamında taşıdığı; bunu orta düzeyde katılım gösterdikleri kurumsal kariyer engellerinin izlediği; toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı kariyer engellerine ise katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri, bir başka deyişle toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli yaşamadıkları veya bu kapsamda karşılaştıkları kariyer engellerinin oldukça düşük düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur.

Buna göre, kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği pozisyonuna gelmemelerindeki en önemli etmenin, bireysel isteksizlikleri olduğu söylenebilir. Ancak bu isteksizliğin altında yatan nedenlerin, okul yöneticiliğinin statü ve kazanımını yetersiz bulma, iş-özel hayat dengesini kuramama düşüncesi ve mesleki olarak başarılı olamayacağı düşüncesinden etkilendiği görülmektedir. Bu bağlamda aslında “kadınlar okul yöneticisi olmak istemiyor” şeklinde kadınların okul yöneticiliğinde az sayıda yer almalarını kadınlara yükleyerek meşrulaştıran bir söylem yerine, bu isteksizliği meydana getiren faktörlere ilişkin iyileştirmelerin yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma bulguları, kadınların toplumsal cinsiyet rollerini kabul etmemekle birlikte, gerçek hayatta bu rolleri yerine getirme zorunlulukları nedeniyle okul yöneticiliğini tercih etmediklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, toplumsal cinsiyete ilişkin “görüşler” ile “gerçek yaşamda yüklenilen ve gerçekleştirilen toplumsal cinsiyete bağlı rollerin” iyi analiz edilerek konuya bu yönden bir yaklaşımın sergilenmesi daha doğru olacaktır. Bu ise, konuya ilişkin çalışmaların disiplinlerarası olma ve çoklu bakış açısı ile yorumlanması zorunluluğunu ortaya çıkartmaktadır denilebilir.

Bireysel kariyer engelleri, toplumsal cinsiyet rollerine bağlı kariyer engelleri ve kurumsal kariyer engelleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ortaya koyulan araştırma sonuçlarına göre ise, iş-özel hayat dengesine ve mesleki yeterlik ve başarı inancına ilişkin kariyer engelleri düzeyi düştükçe kadın yöneticilerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabulüne ilişkin kariyer engeli taşıdığını algılama düzeyi artmakta olduğu şeklindedir. Bir başka deyişle, kadın öğretmenler özel hayatlarını dengeleyebileceklerine ve mesleki

olarak yeterli ve başarılı olabileceklerine ilişkin bireysel kariyer engellerini yenmiş olsa da, kadın yöneticilerin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabullerine ilişkin olumsuzluk yaratan bir diğer kariyer engeli algısı ile karşı karşıya kalmaktadır. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutundaki geleneksel cinsiyet rollerini kabul ediş düzeyleri arttıkça, bu öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin algıladıkları üstlerle ilişkiler ve sosyal kabul konusundaki kurumsal kariyer engeli düzeyinin de artış gösterdiği ortaya koyulmuştur. Bu durum ise, geleneksel cinsiyet rolleri algısı yüksek olan kadın öğretmenlerin, okul yöneticisi kadınlara yönelik sosyal olarak kabul edilmeme kaygısı yaşadığı (veya gözlemlediği) şeklinde yorumlanabilir.

Sayılan (2012, s. 52-53)'a göre, geleneksel bakış açısına sahip öğretmen ve yöneticilerin, okuldaki etkinlikler ile okulda denetim ve kontrolün sağlanmasına yönelik rutin işlerin sürdürülmesinde ortaya çıkan rutin cinsiyetçi durum, öğretmen ve yöneticilerin aynı sistemin içinde yetiştikleri için onlar tarafından kabul görmekte ve toplumsal cinsiyetin yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Bu nedenle de geleneksel cinsiyetçi tutum ve yorumlar karşısında sessiz kalarak, mevcut durumu sorgulamamaktadır. Yapılan bu araştırmanın bulguları da, aile içi cinsiyet rollerine ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rolü algısı daha düşük düzeyde olan kadın öğretmenlerin, kurumsal kaynaklı temsil edilmeme ve özendirilmeme, resmi engellerin bulunması, fırsat eşitliği sağlanmaması ve pozitif ayrımcılık yapılmaması engellerini daha yüksek düzeyde algıladığını ortaya koymaktadır. Bu durum geleneksel cinsiyet rollerini kabul etme düzeyi azaldıkça, kadın öğretmenlerin kurumsal olarak karşılaştıkları kariyer engelleri ile ilgili daha fazla farkındalık sahibi olduklarını veya aslında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kabul düzeyi arttıkça, kadınların okul yöneticiliğinde düşük düzeyde yer almalarına ilişkin bir olumsuz yargı taşımadıklarını göstererek Sayılan (2012)'ın görüşlerini desteklemektedir denilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kadınların kariyer engellerine ilişkin çeşitli çalışmalarda da toplumsal cinsiyet algısı ve kurumsal düzeydeki cinsiyet ayrımcılığına dikkat çekildiği ve çeşitli çözüm önerileri getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Örneğin Erkek ve Karagöz (2009, s. 17-18) kadının toplumda hak ettiği yeri alabilmesi için onları çalışma yaşamında dezavantajlı konumdan çıkaracak önlemlerin alınması

gerektiğine; bunun ise kadınlarla erkeklerle eşit fırsatların tanınması ve geleneksel zihniyetin kırılması ile mümkün olduğuna, geleneksel aile yapısının eşitlikçi ilişkilerle yenilenmesi ve kadına özgü mesleklere ilişkin yargıların ortadan kaldırılması yoluyla alabileceğine dikkat çekmektedir. Ayrıca, eğitim alanında ve medyada da önemli değişimlere gerek olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak Can (2008, s. 40), kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmesini desteklemek amacıyla, üst otoritelerin, cinsiyet ayrımını önleyen, iş için en uygun insan kaynağını seçmeyi hedefleyen politikalar geliştirmesi gerektiğini belirterek, gelecek dönemde kadın eğitime ve kadınların yöneticiliğe yönelmesinin engellerini kaldırmaya daha fazla önem vererek, bu eğitimi çeşitlendirmek, yaygınlaştırmak ve niteliğini artırmak yönünde politikalar geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İnandı ve diğerleri (2009, s. 94-95)'nin ise MEB kapsamında kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engellerini inceledikleri çalışmalarında, kadınların kariyer yapmalarını engelleyen önemli etkenlerin olduğunu, bunun ortadan kaldırılabilmesi için ise hem toplum nezdinde hem de Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde kadınların kariyer yapmalarına uygun ortamların yaratılması, gerekli hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve onları kariyer yapmaları konusunda cesaretlendirmesi gerektiğini belirttikleri, ayrıca toplumsal cinsiyet kalıp yargıların kırılması ve kadın öğretmenlerden yönetici olarak yararlanılması ile eğitim sisteminde farklı bakış açıları ve farklı yönetim etkinliklerinin kazandırılacağına vurgu yaptığı görülmektedir.

##### **5. İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Cinsiyet Özellikleri**

Araştırmada gerek kadın gerekse erkek öğretmenler tarafından ideal okul yöneticisine en yüksek düzeyde önem atfedilen ortak kadınsı cinsiyet özellikleri anlayışlı, kaba dil kullanmayan, çocukları seven ve namuslu olarak belirlenmiştir. İdeal okul yöneticisine atfedilen ve en düşük düzeyde önem taşıyan kadınsı cinsiyet özelliklerinin ise kadın ve erkek öğretmenler için sıra gözetmeden, sıkılgan, boyun eğici, kadınsı/feminen, duygusal ve ağırbaşlı/ciddi olarak belirtildiği ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin kendi cinsiyetlerine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özellikleri incelendiğinde, en yüksek önem atfedilen erkeksi cinsiyet özelliklerinin sıra gözetmeksizin sözünde duran, haksızlığa karşı tavır alan, mantıklı, girişken ve gözü pek olarak değerlendirildiği görülmektedir. İdeal okul yöneticisine atfedilen ve en düşük düzeyde önem taşıyan erkeksi cinsiyet özelliklerinin kadın ve

erkek öğretmenlere göre sıra gözetmeksizin saldırgan, erkeksi, kuralcı/katı, duygularını açığa vurmeyen ve kendi ihtiyaçlarını savunan olarak puanlandığı ortaya koyulmuştur. Buna göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sıralama değişiklik gösterse dahi, ideal okul yöneticisine atfedilen en önemli ve en az önemli erkeksi cinsiyet özelliklerinin kadın ve erkek öğretmenlere göre aynı olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin kendi cinsiyetlerine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özelliklerinin önem düzeyine ilişkin puanlar incelendiğinde, erkeklerin ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özelliklerinin, kadınların ise ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu, ancak bu önem düzeyi farklılıklarının anlamlılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre, anlamlı farklılık oluşmamakla birlikte kadınlar daha erkeksi bir ideal yönetici, erkekler ise daha kadınsı bir ideal okul yöneticisi portresi çizmişlerdir.

Araştırmada, öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri ve okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösteren kadınsı özelliklerin sayısının birbirine eşit olduğu, buna karşın kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin, erkek okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlere oranla ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi özelliklerinin sayıca daha fazla olduğu ortaya koyulmuştur. Buna göre, kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenler birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin aksine, ideal okul yöneticisini daha fazla sayıda erkeksi özellik ile karakterize etmişlerdir denilebilir.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetlerine göre ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özellikleri önem düzeylerine ait toplam puan incelendiğinde, kadın yönetici ile çalışan öğretmenler ile erkek yönetici ile çalışan öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özellikleri önem düzeyi birbirine yakındır ve öğretmenlerin okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özellikleri, okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer biçimde, kadın yönetici ile çalışan öğretmenler ile erkek yönetici ile çalışan öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özellikleri önem düzeyi puanları birbirine yakındır ve öğretmenlerin okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özellikleri, okul yöneticisinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna ek olarak, araştırma bulguları anlamlı farklılık göstermemekle

birlikte, gerek kadın gerekse erkek okul yöneticisi ile çalışan öğretmenler tarafından ideal okul yöneticisine atfedilen kadınsı cinsiyet özelliklerinin erkeksi cinsiyet özelliklerinden daha yüksek düzeyde önemli olduğunun düşünüldüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nitel kısmında yer alan halen ilköğretim okullarında okul yöneticiliği yapmakta olan kadın katılımcıların yarısının kendi kişisel yönetim tarzını değerlendirdiğinde, kadınsı cinsiyet özelliklerine erkeksi cinsiyet özelliklerinden daha yüksek düzeyde sahip olduklarını belirttiği, bir katılımcının ise sahip olduğu kadınsı ve erkeksi cinsiyet özelliklerinin eşit düzeyde olduğunu belirttiği görülmektedir. Yönetimde kadınsı cinsiyet özellikleri daha baskın olan bu katılımcıların, ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özellikleri değerlendirildiğinde ise, yönetimde kadınsı cinsiyet özelliklerine daha yüksek puan veren katılımcı sayısının, erkeksi cinsiyet özelliklerine yüksek puan veren katılımcılardan daha fazla olduğu ortaya koyulmuştur. Kişisel yönetim tarzında erkeksi cinsiyet özelliklerine daha yüksek düzeyde puan veren katılımcılar incelendiğinde, bu katılımcıların ideal okul yöneticisine atfettikleri cinsiyet özelliklerini daha çok erkeksi olarak puanladıkları; bununla birlikte erkeksi cinsiyet özelliklerine daha baskın sahip olduğunu belirten bir katılımcının ideal okul yöneticisine daha yüksek düzeyde kadınsı cinsiyet özellikleri atfederken, bir katılımcının ise ideal okul yöneticisini her iki cinsiyet özellikleri açısından eşit düzeyde puanladığı görülmektedir.

Buna göre aslında kadın okul yöneticilerinin kendilerini tanımladığı erkeksi veya kadınsı cinsiyet özellikleri ile ideal okul yöneticilerine daha fazla önem atfettikleri cinsiyet özelliklerini çoğunlukla aynı olduğu, ancak tüm katılımcılar açısından değerlendirildiğinde gerek kendilerini tanımladıkları cinsiyet özellikleri gerekse ideal okul yöneticisine atfettikleri özellikler açısından birbirine yakın sayıda kadınsı ve erkeksi özellikler ortaya koyan katılımcılar bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, katılımcıların ideal okul yöneticisine atfettikleri özelliklerin kadınsılık ve erkeksilik bağlamında yakın düzeyde önem taşıdığı yargısına varılabilir.

Kadın okul yöneticilerine uygulanan cinsiyet özellikleri envanterinden elde edilen bulguları destekler biçimde, yapılan görüşmeler sonucunda tüm katılımcıların yönetim işinin cinsiyeti olmadığını belirttiği görülmüştür. Bununla birlikte yapılan içerik analizi sonucunda kadın okul yöneticilerini erkek yöneticilerden daha başarılı

bulduklarını belirten ve yönetimde cinsiyetten ziyade kişisel özelliklerin ve işini yapıp yapmamanın önemine vurgu yapan görüşler olduğu da ortaya koyulmuştur. Diğer taraftan, kadın ve erkek yöneticilerin yönetime farklı katkılarından ötürü, yönetimde her ikisinin de birlikte yer alması gerektiğini belirten katılımcı görüşleri de bulunmaktadır. Benzer biçimde, Çelikten (2004, s. 110)'e göre de, kız öğrencilerin ve kadın öğretmenlerin “kadın rol modellerine” ihtiyaçları vardır ve öğretmenlik ve annelik görevini başarıyla yürütmekte olan kadınlar, yöneticilik mesleğinde de mutlaka yer almalıdır. Çelikten, her okulda en az bir kadın müdür yardımcısının bulunmasını kız öğrencilere rehberlik etme, rol modeli olma ve sorunlarını rahatça paylaşabilmeleri açısından önemli gördüğünü ve bunun yasa ile zorunlu hale getirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmanın nicel ve nitel kısmı birlikte değerlendirilecek olursa, gerek öğretmenlerin gerekse okul yöneticisi kadınların görüşlerine göre, okul yöneticisinin kadın veya erkek olarak tanımlanan bir cinsiyeti olmadığı, her iki cinsiyete atfedilen önemin de kadın ve erkek özellikleri açısından eşit olduğu ortaya koyulmuştur.

Literatürde, yönetimde cinsiyet özelliklerini ele alan ve yönetime atfedilen cinsiyet özelliklerine ilişkin farklı bulgular ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır. Örneğin yönetici ve yönetici aday öğretmenler üzerinde yapılan benzer bir çalışmada katılımcılar yöneticilerden bekledikleri uygun yöneticilik davranışlarını; anlayışlı olma, objektif olma, adil ve demokratik olma, insan ilişkilerine önem verme, katılımı sağlama, başarıyı arttıracak önlemleri alma, vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma ve bunu çevresiyle paylaşma olarak sıralamışlardır. Bekledikleri yöneticilik davranışlarını gösterdikleri taktirde, cinsiyet faktörünün önemli olmadığını belirtmişlerdir (Can, 2008). Oysa Asunakutlu, Safran ve Akgül (2005) tarafından bir kamu üniversitesinde cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan çatışmaları analiz etmek amacıyla 40'ı kadın 40'ı erkek çalışan üzerinde yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, erkeklerin %13'ü yöneticiliğin erkeklere özgü bir meslek olduğunu düşündüğü, %45'inin ise kararsız olduğunu belirttiği ortaya koyulmuştur. Aynı çalışmada yer alan kadınların %95'inin ise bu çalışmada yer alan kadın okul yöneticisi katılımcılara benzer biçimde yöneticiliğin erkeklere özgü bir meslek olduğu görüşüne kesinlikle katılmadıklarını belirttikleri ortaya koyulmuştur.

Schein ve Mueller (2006) tarafından Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve Büyük Britanya'da yönetim alanında eğitim gören 497 erkek, 328 kadın öğrenci üzerinde yapılan ve cinsiyet rolleri ile yönetim başarısı için gerekli olarak algılanan özellikler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmanın bulgularına göre ise, her üç ülkedeki erkek öğrencilerin algılarına göre, başarılı yöneticilerin özellik, tutum ve davranışlarına atfedilen erkeksi özellikler, kadınlara atfedilen özelliklerden daha önemli bulunmuştur. Kadınların algılarında ise, ülke kültürüne bağlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Alman kadınların görüşleri, Alman erkeklerin görüşleri ile benzeşmektedir. İngiliz kadınlar ise yönetimi erkeksi cinsiyet özellikleri ile karakterize ederken, bu algının Alman kadınlarınkinden daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Amerikalı kadınların ise, yönetimde başarıyı cinsiyet özellikleri ile karakterize etmediği, ancak gerek kadınlar gerekse erkekler açısından yönetsel başarıyı taşıyan her iki cinsi de eşit gösterdiği ortaya koyulmuştur.

Brenner, Tomkiewicz ve Schein (1989) tarafından Kuzey Amerika'da yer alan dokuz farklı üretim ve hizmet şirketinin farklı yönetim kademelerinde yer alan 420'si erkek, 173'ü kadın yönetici üzerinde yapılan araştırma bulgularına göre ise, erkekler başarılı yöneticileri kadınsı özelliklerdense daha çok erkeksi özellikler ile tanımladıkları ortaya koyulmuştur. Ancak kadınlar başarılı yöneticileri hem kadınsı hem de erkeksi özellikler ile tanımlamışlardır. Buna göre, elde edilen araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında, yönetim işine atfedilen cinsiyet özelliklerinin genellikle net sınırlar ile belirlenmemiş olmasına karşın, kültürden kültüre ve yönetilen örgütün özelliklerine göre değişiklik gösterdiği de söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada, kadın okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, katılımcıların kadın yöneticilerin annelik içgüdüsünü okula taşıdığı, düzen, disiplin ve rahat iletişimin kadın okul yöneticilerinin okullarında daha fazla olduğunu belirttiği, ayrıca kadın okul yöneticilerinin okula taşıdığı çalışkan, özverili, fedakâr, dikkatli, ayrıntıcı, titiz, hassas, kuralcı, nazik, estetik, işleri ertelememe, model olma, zarafet, duygusallık, şefkat ve sevgi özelliklerine de dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcıların kadınların cinsiyet özelliklerini sıralarken, bu özelliklerin yönetime olumlu katkıları vurguladıkları, herhangi bir olumsuz katkıdan bahsetmedikleri görülmektedir.



Katılımcıların erkek yöneticilerin özelliklerini ise düz mantık, sert, fiziksel olarak daha güçlü, çevreyle informal ilişki kurabilme, prosedürcü, daha net, erteleme, anlayışlı, dedikodusuz, art niyetsiz, saf, nesnel, yüzeysel, otoriter, kaba, korkusuz, vurdumduymaz olarak sıraladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların erkeklerin cinsiyet özelliklerini sıralarken, bu özelliklerin yönetime olumlu ve olumsuz katkılarına birlikte dikkat çektikleri görülmektedir. Buna göre kadın okul yöneticilerinin, gerek kadınların gerekse erkeklerin cinsiyetlerine göre taşıdıkları ve okul yönetiminde önem kazanan çeşitli özelliklere sahip olduklarını belirttikleri, kadın yöneticileri tamamen olumlu erkek yöneticileri ise hem olumlu hem de olumsuz yönetsel davranışları ile tasvir ettikleri göz önüne alındığında, kadın okul yöneticilerinin okuldaki yönetsel başarılarını daha fazla ön planda tuttıkları söylenebilir.

İlgili literatürde yer alan ve kadın ve erkeklerin cinsiyetlerine bağlı olarak yönetimdeki farklı davranış örüntülerini ve özelliklerini ortaya koyan çeşitli araştırma sonuçları incelendiğinde, Tütek (1998, s.248) yapılan bu araştırmadaki kadın okul yöneticilerinin aksine, kadın yöneticilerin kimi olumsuz özelliklerine dikkat çekmiş ve kadın yöneticilerin her ne kadar kişiler arası ilişkilerde erkek yöneticilerden daha iyi olarak kabul edilseler de, erkek yöneticilerle kıyaslandıklarında daha az atılgan ve daha az bağımsız olarak algılandıklarını belirtmiştir. Buna karşın Shakeshaft (1987), kadın yöneticiler geleneksel “erkeksi” yönetim tarzını benimseseler dahi, yönetim tarzlarının daha informal olduğu ve karar alma süreçlerinde daha demokratik davrandıklarını belirtmektedir. (Pillay, 2001, s.64). Brewer, Mitchell ve Weber (2002) tarafından biyolojik cinsiyet, cinsiyet özellikleri, örgütsel statü ve yönetimde çatışma çözümü davranışlarını benzer örgütlerdeki kadın ve erkekler açısından ortaya koymaya yönelik yapılan araştırma sonuçları ise, cinsiyeti göz ardı edilerek maskülen cinsiyet özellikleri gösteren kişilerin çatışmalar üzerinde daha hakim tarza sahip olduğunu, feminen özellik gösteren bireylerin ise çatışmaları önleme tarzlarında gösterdikleri davranışların daha baskın olduğunu ortaya koymuştur.

## **6. Bireysel, Toplumsal ve Kurumsal Kariyer Engelleri İle, İdeal Okul Yöneticisine Atfedilen Cinsiyet Özelliklerinin Birlikte Değerlendirilmesi**

Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özellikleri ile mesleki yeterlik ve başarı inancı arasında ters yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın öğretmenlerin

ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı cinsiyet özellikleri toplam puanı azaldıkça, kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyum düzeylerini belirleyen mesleki yeterlik ve başarı inancı boyutundaki bireysel kariyer engeli düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bir başka ifade ile, ideal okul yöneticisinin kadınsı cinsiyet özelliklerinin daha düşük düzeyde önemli olduğunu düşünen kadın öğretmenlerin, ideal okul yöneticisine daha az kadınsı özellik atfettikleri ve dolayısıyla okul yöneticiliğini kadınsı özellikleri daha az taşıyan bir meslek olarak gördükleri için, kendi cinsiyetlerine bağlı olarak okul yöneticiliğinde başarısız olacaklarını düşünen kadın öğretmenler olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, kadının aile içi cinsiyet rollerinden ve kadının eşine göre konum ve kariyer beklentisinden kaynaklanan kariyer engellerine daha yüksek düzeyde sahip olan kadın öğretmenlerin, ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi cinsiyet özelliklerinin önemi de daha fazladır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, geleneksel cinsiyet rollerini kabul eden kadın öğretmenlerin, okul yöneticiliğini daha erkeksi özellikler ile betimledikleri belirlenmiştir denilebilir. Bu durum ise, ideal okul yöneticisine atfedilen cinsiyet özelliklerinden kaynaklanan ve kadın öğretmenlerin önünde bir kariyer engeline neden olan mesleki başarısızlık algısını ortaya çıkartmaktadır denilebilir. Benzer bir yorumlama, Barbulescu ve Bidwell (2012) tarafından yapılan ve iş arayan yüksek lisans öğrencilerinin meslek seçimlerine cinsiyetin etkisini araştıran bir çalışmanın bulgularına göre de ortaya koyulmuştur. Barlescu ve Bidwell (2012) araştırmalarında, kadınların erkeklere oranla finans, danışmanlık ve yönetim pozisyonlarında yer alan işlere daha az başvuruda bulunduğunu belirlemiş, seçimlerdeki bu farklılığı ise kadınların iş hayatları ve özel yaşamlarını dengeleyebilecekleri işleri tercih etmeleri, daha maskülen olarak stereotipleştirilmiş mesleklerle kendilerini özdeşleştirmemeleri ve bu maskülen mesleklerde daha düşük başarı beklentisine sahip olmaları ile açıklanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan kadın okul yöneticilerinin yönetimde kadın cinsiyetinde olmaya ilişkin bakış açılarına bağlı olarak karşılaştıkları kariyer engelleri değerlendirildiğinde, bu sorunların örgüt içerisinde kadın yöneticiye ilişkin genel önyargılar taşınması, torpil ile yönetici olduğunun hissettirilmesi ve yönetici olmayı hak etmediğinin hissettirilmesi şeklinde sıralanmışlardır. Katılımcıların bu konudaki sorunları ise, diyalog kurma, sert tedbirler alma ve yenmeye çalışma ile

çözümlemeye çalıştıkları görülmektedir. Maddock (1997, s. 1)'da elde edilen bulgulara benzer biçimde, her kuruluş ve örgütün çalışanları yaş, profesyonel beceriler, vb. gibi ölçütlere kendi aralarında farklı alt kültür gruplarına ayrıldığına ve bu alt kültür gruplarının en önemlilerinden biri olan cinsiyet ve cinsiyete bağlı tercihlerin de kültürel değerler içinde yer alarak örgütü doğrudan etkilediğine vurgu yapmış; kadın ve erkek çalışanların tutumlarını ve kültürel değerlerini örgüt ortamına de taşıdıklarını, bu nedenle geleneksel (ataerkil) kültürlerde kabul gören kadınların evde, erkeklerin ise toplumsal arenada baskın olduklarını kabul eden bir toplumsal bakış açısına sahip çalışanın "erkek işi" yapan bir kadını haliyle eleştireceğine dikkat çekmektedir.

Katılımcıların yöneticiliğin kadınsı cinsiyet özelliklerini göstermeye olumsuz etkilerine ilişkin karılaştıkları kariyer engelleri incelendiğinde ise, kendilerinden daha erkeksi davranmalarının beklenilmesi ve kadınsılığın yanlış anlaşılması konularında sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Kadın okul yöneticilerinin bu konudaki sorunları çözmeye ise kadınsılığını perdeleme, kadın olduğunu kabullendirme ve daha erkeksi tavır takınma yollarına başvurdukları ortaya koyulmuştur.

## **7. Kadın Okul Yöneticilerine Bakış Açısı ve Önyargılar**

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin cinsiyetine göre aile hayatı, otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki, kişilik özellikleri ve nesnellik ve eşit muamele boyutlarının tümünde, erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz görüşlerinin orta altı düzeyde olmakla birlikte, bu düzeyin kadın okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri, kadın okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden daha olumsuz olmakla birlikte, okul yöneticisinin cinsiyetine göre aralarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Tüm boyutlardan alınan puanlar birlikte değerlendirildiğinde ise, örnekleme yer alan öğretmenlerin genel olarak kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz değerlendirmede bulunmadığı, buna karşın kadın okul yöneticilerine ilişkin erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerde anlamlı olarak daha olumsuz bir algının gözlemlendiği söylenebilir.

Yukarıda açıklanan bu bulgular, kadın yönetici ile çalışmayan öğretmenlerde, kadın okul yöneticisine ilişkin daha olumsuz bir algının olduğunu, bir başka deyişle kadın okul yöneticilerine dair önyargılar taşıdığını göstermektedir denilebilir. Aynı bulgular, kadın okul yöneticisi ile çalışmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin daha düşük düzeyde olumsuz değerlendirme yapmalarından hareketle, genel olarak kadın okul yöneticileri ile erkek okul yöneticileri kıyaslandığında kadın okul yöneticilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak yönetimde olumsuz olarak değerlendirilmediklerini ve erkek yöneticilerle benzer yönetsel davranışlarda bulduklarını göstermektedir denilebilir. Elde edilen bulgu, kadın okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında yaygınlaştıkça, kadınların yöneticiliğine ilişkin düşük düzeyde de olsa halen varlığını sürdüren önyargıların ortadan kaldırılmasında önemli rol oynayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Özan ve Akpınar (2002) tarafından Elazığ, Malatya, Bingöl, Adıyaman ve Şanlıurfa il merkezlerinde bayan ve erkek yöneticilerin görev yaptığı ilköğretim okullarında gerçekleştirilen ve ilköğretimdeki kadın yöneticilerin yönetimdeki başarılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan benzer bir araştırmanın bulgularına göre de, kadın ile erkek yöneticilerin yönetimdeki başarıları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka ifade ile, okul yönetiminde kadın yöneticilerin de erkek yöneticiler kadar başarılı olduğu ortaya koyulmuştur.

Ensher ve diğerleri (2001)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre, çalıştıkları kurumda cinsiyetlerine yönelik ayrımcılık içeren uygulamalarla karşılaşan çalışanların daha az iş memnuniyeti yaşadıkları, işe kendilerini veremedikleri ve tekrar seçme şansları bulunması halinde aynı pozisyonu seçmeyecekleri tespit edilmiştir (Onay, 2009, s.288). Onay (2009)'ın iki farklı firmada yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise, mavi ve beyaz yakalı kadın çalışanların, erkeklere oranla kurumsal olarak daha fazla cinsiyet ayrımcılığı algıladığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca bu ayrımcılığın örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkilediği, işten ayrılma niyetini ise arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçların, kadın okul yöneticileri üzerinde de etkili olabileceği düşünülerek, kadın okul yöneticilerine ilişkin cinsiyetlerine bağlı önyargıların ortadan kaldırılmasına yönelik önlemlerin alınmasının, kadın okul yöneticilerin verimlilikleri üzerinde de önemli rol oynayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları yöneticinin cinsiyeti önemsenmeden, kadın okul yöneticisine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, en olumsuz algının “nesnellik ve eşit muamele” boyutunda olduğu ve bunu “genel yönetim başarısı” boyutunun izlediği görülmektedir. “Otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki”, “kişilik özellikleri” ve “aile hayatı” boyutlarındaki değerlendirmenin ise diğer iki boyuta görece daha düşük düzeyde olumsuz değerlendirildiği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu, erkek öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin görüşlerinin tüm boyutlarda, anlamlı olarak kadın öğretmenlerden daha olumsuz olduğudur. Schein (2001) tarafından yönetim bilimi öğrencileri üzerinde yapılan ve yönetimde erkeklerin kadınlardan daha başarılı olduğu kalıp yargısının küresel bir femonen olup olmadığının araştırıldığı çalışma sonucunda da, ABD, İngiltere, Çin, Almanya ve Japonya’daki erkek öğrencilerin tümünün bu kalıp yargılara sahip olduğu, kız öğrencilerin ise erkeklerin aksine daha düşük düzeyde kalıp yargıya sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Buna göre, yapılan pek araştırmadan elde edilen sonuçların, Schein (2001) tarafından yürütülen ve erkeklerin yönetici kadınlara ilişkin olumsuz tutumlarının pek çok farklı kültür ve ülkede kadınlardan daha yüksek düzeyde olduğunu belirleyen bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

İlgili literatürde okul ve eğitim yönetimi (Baştuğ ve Çelik, 2011; Negiz ve Yemen, 2011) ve farklı sektörlerde (Cortis ve Cassar, 2005; Balgiu, 2013) erkek çalışanların kadın yöneticiye ilişkin tutumlarının kadın çalışanlardan daha olumsuz olduğunu ortaya koyan başka araştırma bulguları yer almaktadır. Örneğin Aktaş, Algür ve Cengiz (2009)’ün turizm sektöründe çalışan kadın ve erkek yöneticiler üzerinde yaptıkları araştırmasında erkek yöneticiler, kadın yöneticilerle kıyaslandığında kadın yöneticilerle ilgili “Daha duygusaldır, kaprislidir, soğukkanlı değildir, iş yaşamına odaklanamazlar, narindirler, liderlik özellikleri sınırlıdır, hırsları gerginlik yaratır, iş ve özel hayatlarını ayrı tutamazlar, fazla detaycılardır” şeklinde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Benzer bir bulgu da İraz (2009) tarafından yapılan Konya ilindeki kamu ve özel bankalarda çalışan kadın ve erkek yöneticiler üzerindeki çalışmasında ortaya koyulmuş ve erkek yöneticilerin kadın yöneticilere oranla kadın yönetici ve çalışanlara karşı daha olumsuz tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Negiz ve Yemen (2011) tarafından kadınların yönetsel görevlere gelmelerinde ve yönetsel görevlere geldiklerinde karşılaştıkları sorunlar ve yönetsel görevlerde başarılı olup olmadıklarını

ortaya koymaya yönelik olarak bir üniversitenin akademik ve idari yönetsel görev alan kadınlar ve bu yöneticilere bağı olarak çalışan personel üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, kadın yöneticilerin birlikte çalıştıkları personelin görüşlerine göre, kadınların yöneticiliği konusunda genel olarak olumsuz bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Çalışanların cinsiyetine göre kadın yöneticiden memnuniyetleri incelendiğinde, frekans değeri açısından kadınlar yönünde daha olumlu olduğu görülürken, erkekler açısından olumsuz olduğu saptanmıştır. Kadınların yöneticilerine dair kısmi memnuniyet duymalarına rağmen, kadınların yönetim kademelerinde sağlayabileceği düşünülen performans, motive etme, huzur ortamı sağlama ve kuruma katkı sağlama gibi özelliklerine karşı olumsuz düşündükleri görülmektedir. Bu sonuçlar kadın çalışanların hali hazırda birlikte çalıştıkları kadın yöneticilerinden memnun olduklarını ancak kadın-yönetim ilişkisinde kadın lehine düşünmediklerini göstermektedir denilebilir.

Yapılan bu araştırma kapsamında ele alınan diğer demografik değişkenler incelendiğinde, kadın yöneticilerin genel yönetim başarısına ilişkin olumsuz değerlendirme düzeyi evli öğretmenlerde dul/boşanmış öğretmenlerden daha yüksek; daha önce okul yöneticiliği sınavlarına girmiş olan öğretmenlerde daha yüksek ve daha genç ve kıdemi daha düşük öğretmenlerde daha yaşlı ve kıdemi daha fazla öğretmenlerden daha yüksek olarak bulunmuştur.

Kadın okul yöneticilerinin aile hayatına ilişkin olumsuz değerlendirme düzeyi branş öğretmenlerinde sınıf öğretmenlerinden daha yüksek ve daha genç ve kıdemi daha düşük öğretmenlerde daha yaşlı ve kıdemi daha fazla olan öğretmenlerden daha yüksek görülmektedir.

Kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin olumsuz değerlendirme düzeyi bekar öğretmenlerde dul ve boşanmış öğretmenlerden daha yüksek, daha genç ve kıdemi daha düşük öğretmenlerde daha yaşlı ve kıdemi daha fazla olan öğretmenlerden daha yüksek, branş öğretmenlerinde sınıf öğretmenlerinden daha yüksek ve daha önce yöneticilik sınavına girenlerde girmeyen öğretmenlerden daha yüksektir.

Kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin olumsuz değerlendirme düzeyi incelendiğinde, daha genç ve kıdemi daha düşük öğretmenlerde daha yaşlı ve

kıdemi daha fazla olan öğretmenlerden daha yüksek ve daha önce yöneticilik sınavına girenlerde girmeyen öğretmenlerden daha yüksektir.

Kadın okul yöneticilerinin nesnellik ve eşit muamele boyutunda değerlendirilmelerine ilişkin olumsuz görüşler incelendiğinde ise, evli ve bekâr öğretmenlerde boşanmış öğretmenlerden daha yüksek ve daha önce yöneticilik sınavına girmiş olan öğretmenlerde girmemiş olanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Buna göre, kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz değerlendirme düzeyleri öğretmenlerin sahip oldukları çeşitli değişkenler açısından farklılıklar göstermekle birlikte, daha genç ve kıdemi düşük olan öğretmenlerin ve daha önce yöneticilik sınavına girmiş olan öğretmenlerin daha fazla boyutta kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz değerlendirmede bulunduğu ortaya koyulmuştur. Elde edilen bulgu, öğretmenlerin yaş açısından olgunlaştıkça ve meslekte ilerledikçe kadın okul yöneticilerine ilişkin algılarının olumlu yönde değiştiği, buna karşın daha önce okul yöneticisi olmayı denemiş olan öğretmenlerin ise, okul yöneticisi kadınlara ilişkin daha fazla olumsuz bakış açısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

## **8. Kadın Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerine İlişkin Değerlendirmeleri İle Bireysel, Toplumsal ve Kurumsal Kariyer Engelleri Arasındaki İlişkiler**

Araştırmada kadın öğretmenlerin birlikte çalıştıkları kadın okul yöneticisinin genel yönetim başarısına ilişkin olumsuz değerlendirmeleri arttıkça, mesleki olarak yeterli ve başarılı olamayacakları düşüncesi ile okul yöneticisi olmak istememelerine ilişkin kariyer engellerinin artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan, kadınların okul yönetimindeki genel yönetim başarısına ilişkin olumlu değerlendirmede bulunan kadınların, kendilerini okul yöneticisi olma konusunda daha yeterli ve başarılı gördükleri söylenebilir. Bu bulgu, kadınların okul yönetimine katılmalarında özendirici olan başarılı kadın rol modellerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır denilebilir. Aynı bulgu cinsiyetlerine bağlı olarak kadın okul yöneticilerine karşı önyargılar taşıyan kadın öğretmenlerin, kendilerinin de cinsiyetlerine bağlı olarak okul yönetiminde başarısız olacaklarını düşünerek okul yöneticisi olmayı istemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bununla birlikte statü ve kazanım boyutundaki bireysel kariyer engeli düzeyi ile kadın okul yöneticisinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisi ve aile hayatı

boyutlarındaki olumsuz değerlendirme düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişiler arası ilişkilere etkisine ve aile hayatına ilişkin daha olumlu değerlendirme yapan kadın öğretmenlerin, okul yöneticiliğinin statü ve kazanç sağlamayacağı görüşü nedeniyle okul yöneticisi olmak istememelerinden kaynaklanan bireysel kariyer engelleri düzeyinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifade ile kadın okul yöneticilerinin aile hayatı ve okuldaki kişilerarası ilişkilerini daha olumlu bulan kadın öğretmenlerin, okul yöneticiliğinin statü ve kazanç getireceğine daha fazla katılan öğretmenler olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, kadın öğretmenlerin gerek aile içi cinsiyet rolleri gerekse eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki toplumsal cinsiyet rolleri algılarından kaynaklanan kariyer engelleri düzeyleri arttıkça, kadın okul yöneticisine ilişkin tüm boyutlardaki olumsuz değerlendirmelerinin arttığı, bir başka deyişle kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz tutumlarının ve önyargılarının artış gösterdiği yönündedir. Buna göre, geleneksel toplumsal cinsiyet algısına sahip öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerine karşı daha olumsuz bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Can (2008)'a göre, kadınların toplumsal ve kültürel yapının zorlama ve engellemelerine karşı kendilerini güçsüz ve dirençsiz hissetmeleri ve toplumsal algılamalarda kadın ve erkek mesleklerinin ayrımının yapılarak yöneticiliğin erkek mesleği olarak görülmesi de kadınların okul yöneticisi olmaları önünde sıralanan bir engeldir.

Kadın öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmeleri ile algıladıkları kurumsal kariyer engelleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, kadın okul yöneticilerine ilişkin daha olumlu değerlendirmede bulunan ve kadın okul yöneticilerine ilişkin önyargıları daha düşük düzeyde olan kadın öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerine fırsat eşitliği sağlanmadığı ve kadınların yönetim kademelerinde temsil edilme oranlarının az olduğu ve yeterinde özendirilmedikleri yönündeki görüşlerinde artış olduğu görülmektedir. Kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz değerlendirmeleri artış gösteren kadın öğretmenlerin de, kadın okul yöneticilerinin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabulleri yönünde kariyer engeli ile karşılaştıkları ve pozitif ayrımcılık görmedikleri yönünde görüş bildirdikleri ortaya koyulmuştur.

Bununla birlikte, bireysel, toplumsal ve kurumsal kariyer engelleri boyutları bir arada incelendiğinde, kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin



değerlendirmelerinin, okul yöneticisi olmaya ilişkin isteklilik ve uyumu belirleyen bireysel kariyer engelleri ve algılanan kurumsal kariyer engellerine görece daha çok toplumsal cinsiyet rolleri algısına dayalı kariyer engelleri ile daha yüksek düzeyde ilişki gösterdiği görülmektedir. Buna göre toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel bakışı daha yüksek olan kadın öğretmenlerin, kadın okul yöneticisine ilişkin daha olumsuz değerlendirme yaptığı; diğer taraftan yorumlanacak olur ise de, kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz değerlendirmede bulunan öğretmenlerin, daha yüksek düzeyde toplumsal cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engeli taşıdığı söylenebilir.

Çelikten (2004) tarafından Kayseri devlet okullarında görev yapan kadın okul müdürlerinin sayıca az olmasının sebeplerini ortaya koymayı amaçlayan araştırma bulgularına göre, kadın okul müdürlerinin kendilerine olan güvensizlik, çevreden destek görememe ve iş-aile arasında seçim yapamama gibi ikilemlerden dolayı idareciliği pek de isteyerek yapmadıkları belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında da, halen ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde kadın okul yöneticilerine ilişkin bireysel ve çevrelerinden kaynaklanan önyargılar ile karşılaşmış karşılaşmadıkları karşılaştılar ise bu önyargıları nasıl yendikleri ortaya koyulmuştur.

Kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin algıladıkları önyargılara bağlı kariyer engellerinin neler olduğu incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz önyargı taşımadığı, yarısının kadın okul yöneticileri erkek okul yöneticilerden daha başarılı bulurken, iki katılımcının ise kadın ve erkek yönetici başarısına ilişkin nötr görüş belirttiği görülmektedir. Aile, öğretmen ve çevrenin kadın okul yöneticisine ilişkin algılarını değerlendirdiklerinde ise, yine katılımcıların yarısının olumsuz bir algı ile karşılaşmadığını belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcıların okul yöneticisi olma sürecinde kişisel başarısızlık korkusu yaşama ve kadın yöneticileri başarısız bulma olarak belirlenen kadın okul yöneticilere ilişkin olumsuz önyargılarının olduğundan bahsetmek de mümkündür. Olumsuz önyargı taşıyan katılımcılar bu kapsamdaki çözüm yollarının ise kişisel gelişime önem verme ve meslekte ilerledikçe başarılı olduğunu görme şeklinde belirtmişlerdir.

Araştırma, kadın okul yöneticilerinin aileleri, birlikte çalıştıkları öğretmenler ve çevrelerinin kadın okul yöneticilerine ilişkin çeşitli olumsuz önyargılara sahip olduğunu

ortaya koymuştur. Bu önyargıların birinin kadın yöneticilerin başarısız olduğu algısı şeklinde olduğu belirtilirken, kadın okul yöneticilerinin bu konudaki olumsuz algıyı yıkmaya yönelik çözüm yolunu ise çok çalışma olarak gösterdiği görülmektedir. Benzer bir bulgu Yoğun Erçen (2008) tarafından kadınların cam tavanı aşarak yönetim kademelerine ulaşmak için kullandıkları en etkin stratejileri belirlemeye yönelik olarak yapılan Financial Times Europe 500'e giren 11 Türk işletmesinde görev yapmakta olan en az bir defa terfi alan kadınlar üzerindeki araştırma bulgularına göre de ortaya koyulmuştur. Yoğun Erçem (2008), Türkiye'de kadınların en sık kullandıkları kariyer ilerletme stratejisini yüksek performans gösterme olarak belirlemiştir.

Katılımcıların okul yöneticisi olma sürecinde algıladıkları kadın okul yöneticilerinin aile hayatına ilişkin bireysel, aile ve çevreye ait ve öğretmenlerin önyargılarından kaynaklanan kariyer engellerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların yarısından daha azının kadın okul yöneticilerinin aile hayatına ilişkin olumsuz önyargıları bulunmadığını belirtmekle birlikte, çoğunluğunun kadın okul yöneticilerin aile hayatına ilişkin bireysel önyargıları olduğunu vurguladığı görülmektedir. Bu olumsuz önyargılar aileye zaman ayıramayacağı, eşe zaman ayıramayacağı ve çocuklara zaman ayıramayacağı olarak sıralanmaktadır. Aksu, Çek ve Şenol (2013) tarafından kadın okul müdürleri ile yapılan benzer bir çalışmada da, kadın okul müdürleri, aile içi sorumluluklarının kadınların yönetici olmaları önünde engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Yoğun Erçen (2008, s. 10) ise, bir erkeğin kariyer ilerletmesi sağladığında, tebrik edilirken, kariyer ilerletmesi yaşayan bir kadının ise, evdeki sorumluluklarını nasıl yürütüleceği sorusu ile karşı karşıya kaldığına ve birçok yasal düzenleme ve gelişmeye rağmen, cinsiyete ilişkin önyargıların kadınlar için hala içinden çıkılmaz sonuçlar doğurmakta olduğuna dikkat çekmektedir.

Katılımcılar aile hayatlarına ilişkin belirtilen bu bireysel önyargılarını kendine güvenme ve ailedeki sorumlulukları paylaşma yoluyla yendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, okul yöneticisi olma süreçlerinde ailelerinin ve çevrelerinin kadın okul yöneticilerinin aile hayatına ilişkin önyargılarını değerlendirdiğinde, çoğunluğunun olumsuz bir önyargısı olmadığını belirttiği, bununla birlikte okul yöneticisi olduğunda aileye zaman ayıramayacağı, ev işlerine zaman ayıramayacağı ve çocuğa zaman ayıramayacağı şeklinde olumsuz önyargılar ile karşılaştıklarını belirten katılımcılar da olduğu görülmektedir. Bu katılımcılar karşılaştıkları bu önyargıları çözümlmek için

kararlı olma yolunu izlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların, birlikte çalıştıkları öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin aile hayatına ilişkin olumsuz önyargılarını değerlendirdiklerinde, çoğunluğunun bu konuda olumsuz bir algı ile karşılaşmadığını belirttiği, bununla birlikte medeni duruma ilişkin yaftalamalarda bulunulması ve ev işlerine zaman ayıramayacağı ile ilgili olumsuz önyargılar ile karşılaştıklarını belirten katılımcılar da olduğu görülmektedir. Katılımcıların aile hayatına ilişkin önyargıları engellemek için ise aileye ilişkin sorunları paylaşmama ve önyargıları görmezden gelme yoluna başvurdukları görülmektedir.

Katılımcıların okul yöneticisi olma sürecinde kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin algıladıkları bireysel, veliler ve diğer paydaşların ve öğretmenlerin önyargılarından kaynaklanan kariyer engellerine ilişkin görüşlerine göre, katılımcıların tümünün kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin önyargı taşımadığını belirttiği, aksine kadın okul yöneticilerinin okullarındaki iletişimin daha iyi olduğu görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkisine ilişkin veli ve diğer paydaşların önyargılarıyla karşılaşmamasına karşın, kadın yöneticiyi sindirebileceği düşüncesi taşıyan veliler ve diğer paydaşlar ile karşı karşıya kaldığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bu katılımcılar karşılaştıkları sorunu çözümlenmede erkek müdür yardımcısından yardım isteme ve dik duruş sergileme yoluna başvurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin kişilerarası ilişkiler ve otorite sağlama etkisine ilişkin önyargıları değerlendirildiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının olumsuz bir önyargıyla karşılaşmadığı, bununla birlikte gerektiğinde sert olmama, fazla sert olma, kişilerarası kıskançlıklar yaşanacağı görüşü ve kişilerarası sürtüşmeler yaşanacağı görüşü ile karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Katılımcıların ilgili konularda karşılaştıkları önyargıları yenmede ise karşılıklı diyalog ile çözümlenme ve davranışlarına dikkat etme yollarına başvurduğu görülmektedir.

Katılımcıların okul yöneticisi olma sürecinde kadın okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin algıladıkları bireysel, veliler ve diğer paydaşların ve öğretmenlerin önyargılarından kaynaklanan kariyer engellerine ilişkin görüşlerine göre, katılımcıların tamamına yakınının kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin bireysel önyargılar taşımadığı, olumsuz kişilik özellikleri taşımanın aksine kadın okul

yöneticilerinin daha uzlaşmacı ve daha yapıcı çözümler getiren özellikte olduğunu belirten katılımcı görüşleri olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte kadın okul yöneticilerinin kaprisli, fazla titiz, fazla disiplinli ve yönetimde daha pasif olduğu önyargısını taşıyan katılımcı görüşleri de bulunmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun veliler ve diğer paydaşların kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin olumsuz önyargıyla karşılaşmamalarıyla birlikte, kadın okul yöneticilerinin kaprisli ve sosyal sınıf farkı atfedilen bir bayan olduğu yönündeki önyargılarla karşılaştığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların bu konudaki önyargıları yenmede, kendini tanıtarak sorunu aşma yöntemine başvurduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin önyargıları değerlendirildiğinde, katılımcıların tamamına yakınının çeşitli önyargılar ile karşılaştığı, önyargı ile karşılaşmayan katılımcı sayısının ise daha düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların karşılaştıkları bu önyargıların çoğunluğunu kadın yöneticinin kaprisli olacağına ilişkin önyargılar şeklinde belirtirken, kendini beğenmiş olacağı ve kadın öğretmenlere olumsuz yaklaşacağı şeklinde önyargılarla karşılaştığına değinen katılımcılar da bulunmaktadır.

Katılımcıların okul yöneticisi olma sürecinde kadın okul yöneticilerinin nesnellik ve eşit muamelelerine ilişkin algıladıkları bireysel, veliler ve diğer paydaşların ve öğretmenlerin önyargılarından kaynaklanan kariyer engellerine ilişkin görüşlerine göre, katılımcıların çoğunluğunun kadın okul yöneticilerin nesnellik ve kişilere eşit muamele etmelerine ilişkin olumsuz önyargı taşımadığı, aksine kadınların erkeklerden daha objektif olduğunu belirten bir katılımcı görüşünün de bulunduğu görülmektedir. Yine ayrımcılığın cinsiyetten bağımsız bir kişilik özelliği olduğunu belirten katılımcı görüşleri de bulunmaktadır. Buna karşın, kadın yöneticiler ayrımcılık yaparlar şeklinde önyargı belirten bir katılımcı da görüşü de ortaya koyulmuştur. Yapılan içerik analizi kapsamında, katılımcıların yarıdan fazlasının öğretmen önyargılarına ilişkin görüş belirtmeden önce nesnellik ve eşit muameleye ilişkin kendi kişisel yönetim tarzlarına vurgu yaptığı dikkat çekmektedir. Buna göre ilgili konuda kişisel yönetim tarzına ilişkin değerlendirmede bulunan katılımcıların yarısı bayanlara öncelik tanıdığını belirtirken, diğer katılımcıların ise tüm öğretmenlere eşit davrandığını vurguladığı görülmektedir. Bununla birlikte sadece bir katılımcının kadınları erkeklerden daha üstün tuttuğuna ilişkin olumsuz erkek öğretmen önyargısıyla karşılaştığını belirttiği görülmektedir.

Katılımcıların nesnellik ve eşit muamele konusunda önyargılar ile karşılaşmamak için hiç bir koşulda ayrımcılık olmayacağı mesajını verme ve tüm öğretmenlerin isteklerini eşit şekilde yerine getirme yoluna başvurdukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgu bu araştırmada öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz tutumları değerlendirildiğinde, en yüksek düzeyde nesnellik ve eşit muamele boyutunda olumsuz değerlendirmede bulunduğu sonucu ile örtüşmektedir. Ancak bu boyuta ilişkin olarak kişilerarasında zaman zaman farklı muamelelerde bulduklarını kadın okul yöneticilerinin kendilerinin de belirttiği ve bunu yapmalarını ise bir gereklilik olarak gördükleri şeklinde açıklama yaptıkları da dikkat çekmektedir.

## BÖLÜM VI

### 6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Eğitim örgütlerinde kadın okul yöneticilerinin kariyer engellerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Kadın öğretmenler sırasıyla okul yöneticiliği mesleğinin kendilerine erkekler kadar statü ve kazanım getirmeyeceğini; erkeklere göre özel hayatlarındaki sorumluluklar nedeniyle iş hayatı ve özel hayatları arasında denge sağlayamayacaklarını düşündükleri ve okul yöneticiliğinde başarılı olacaklarına dair erkek öğretmenlerin kendilerine güvendikleri kadar güvenmedikleri için okul yöneticisi olmayı istememekte ve okul yöneticiliğini kendilerine uygun bir meslek olarak görmemektedir.
2. Okul yöneticiliği mesleğinin çalışma koşulları, cinsiyetten bağımsız olarak tüm kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin istekliliklerini ve kendilerini yöneticilik mesleğine uygun görmelerini olumsuz yönde etkilemektedir.
3. Kadın okul yöneticileri, gerek erkek, gerekse kadın öğretmenler tarafından okul yöneticisi olmaya ilişkin isteksizlik yaratan çalışma koşullarından kaynaklanan olumsuzlukları, kendilerini yoğun çalışmaya alıştırmakla yendiklerini belirtmişlerdir.

4. Daha önceden yöneticilik deneyime sahip öğretmenlerin görüşleri, aslında iş hayatı ile özel hayatı dengelemenin yöneticilik deneyimine sahip olmayan kadın öğretmenlerin algıladığı kadar zor olmadığını göstermektedir.
5. Kadın okul yöneticileri iş hayatı ve özel hayatlarını dengelemeyi daha çok ailelerinin desteği ile sağlamaktadırlar. Bununla birlikte kurumsal düzeyde kadın yöneticilerin aile-iş hayatını düzenlemeye yönelik herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır.
6. Öğretmenlik mesleğinde kıdemi daha düşük olan kadın öğretmenler, okul yöneticiliği mesleğinde başarılı olacaklarına dair kıdemli öğretmenlere göre daha düşük inanç taşımaktadır. Bu bulgu ayrıca, “Okul yöneticiliğinde aslolan öğretmenliktir” görüşünün, kadın öğretmenlerce de benimsendiğini göstermektedir.
7. Kadın okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerin, okul yöneticisi olmaya ilişkin mesleki yeterlik ve başarı inançları erkek okul müdürü ile çalışanlardan daha yüksek düzeydedir. Buna göre kadın yönetici rol modeli ile çalışmak, kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğini kendilerinin de başarabileceği yönündeki algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Kadın okul yöneticileri de okul yöneticiliğini seçme sürecinde kadın rol modellerinin yanı sıra, meslekte başarılı olacaklarına dair kendilerini olumlu yönde güdüleyen diğer yöneticilerin ve akademisyenlerin önemine dikkat çekmişlerdir.
8. Evli, daha yaşlı ve mesleki kıdemi yüksek, fen edebiyat mezunu, yöneticilik deneyimi olmayan, yöneticilik sınavına girmemiş, erkek okul müdürü ve erkek müdür yardımcısı ile çalışan kadın öğretmenlerin, okul yöneticiliğinin statü ve kazanımını yetersiz bulması nedeniyle okul yöneticisi olmayı daha az istediği ortaya koyulmuştur. Buna göre okul yöneticiliğinin sağladığı statü ve kazanıma bağlı isteklilik düzeyinin birden çok demografik değişkenden etkilendiği görülmektedir.
9. Kadın okul yöneticilerine göre, okul yöneticiliğinin öğretmenlik ile kıyaslandığında maddi getirisi olmamasının yanı sıra, okul yöneticiliği mesleği kişisel bütçelerinde eksilere de neden olmaktadır. Bununla birlikte kadın okul yöneticilerinin okul yöneticiliğini seçmelerinde maddi kazanımlardan daha çok,

mesleğin sağladığı toplumsal statü ve manevi doyumun etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

10. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenler ile kıyaslandığında, kadınların toplumsal cinsiyet rollerine dair daha geleneksel bir bakış açısına sahiptir. Kadın öğretmenlerin ise geleneksel cinsiyet rolleri algısını taşımadığı belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin geleneksel cinsiyet rollerini kabul etmemekle birlikte, aile hayatı ve iş hayatını dengeleyemeyeceklerine bağlı olarak okul yöneticisi olmayı istemediklerini belirtmiş olmaları, her ne kadar toplumsal cinsiyet rollerini kabul eden bir bakış açısına sahip olmasalar da, günlük yaşamda kendilerine cinsiyetlerine bağlı olarak yüklenen geleneksel rollerinin, kariyerleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.
11. Erkek öğretmenler kadınların ev işi, çocukların bakımı gibi konuları ifade eden aile içi cinsiyet rollerini göstermesi gerektiğine, kadının eşe göre konumu ve kariyeri ile ilgili geleneksel bakış açısından daha fazla; kadın öğretmenler ise evin geçimi ve kariyer ile ilgili konularda erkeğin öncelikli olduğuyla ilgili geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara, kadının aile içindeki geleneksel cinsiyet rollerinden daha fazla katılım göstermiştir.
12. Aile içi cinsiyet rollerine ilişkin kariyer engeline neden olan geleneksel bakış açısı, yaşı genç ve mesleki kıdemi düşük olan kadın öğretmenlerde ve erkek okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerde daha yüksektir. Buna göre geleneksel cinsiyet rolleri algısına bağlı kariyer engellerinin kadın yönetici rol modeli ile çalışan kadınlarda daha düşük düzeyde bulunduğu ve yaş ve kıdem arttıkça geleneksel cinsiyet rollerine bakış açısında bir azalma görüldüğü söylenebilir.
13. Kadın okul yöneticileri, meslekleri nedeniyle aile içinde kadına yüklenen geleneksel cinsiyet rollerini yerine getiremediklerini belirtmektedir. Bu rolleri yerine getirememeye bağlı sorunları ise eş desteği görme, yardımcı kadın çalıştırma, aile ile sorunu paylaşma ve hafta sonlarını ev işlerine ayırarak çözümlenmektedir. Toplumsal cinsiyet rolü ve iş hayatı çatışması yaşamadığını belirten kadın yöneticiler bunu ev işlerini eş ile ortak görev olarak algılamayı sağlama, disiplinli olma ve eş ile çatışma yaşamamak için ev işlerini aksatmamaya özen göstererek önlediklerini belirtmişlerdir.



14. Kadın okul yöneticilerinin yarısının okul yöneticisi olmalarında eşlerinin desteğini aldığı, bu durumun ise eşlerin kariyerlerinin de iyi olması sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte yönetici olduktan sonra eşi ile boşanmaya neden olacak düzeyde büyük çatışmalar yaşayan kadın yöneticiler de bulunmaktadır. Eşe göre konum ve kariyer beklentisine ilişkin geleneksel bakış açısı olan eşi sahip kadın yöneticiler, bu bağlamda ortaya çıkan sorunları çözümlenmekte evliliklerini sonlandırma veya eşlerinin yanında mümkün olduğunca geri planda kalarak yönetici olduklarını vurgulamamayı seçerek çözümlenmeye çalışmışlardır. Çift kariyerli ailelerde görülen çatışmalar, kadın okul yöneticileri tarafından da yaşanmaktadır.
15. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde kadınların MEB bünyesinde yeterince temsil edilmediğini ve okul yöneticisi olmaya özendirilmediğini; kadınlara fırsat eşitliği sağlanmadığını ve kadınlara okul yöneticisi olmak hususunda pozitif ayrımcılık yapılmadığını düşünmektedir. Bu bulgu kadınların yönetim kademelerinde sıklıkla yer almamalarının erkekler tarafından daha az önemli görüldüğünü, buna karşın belirlenen bu durumların kadın öğretmenler tarafından daha yüksek düzeyde algılanan kurumsal kariyer engelleri olduğunu da göstermektedir denilebilir.
16. Kadın yöneticilerin üstlerle ilişkileri ve sosyal olarak kabul edilmemelerine ilişkin kariyer engelleri orta düzeyde algılanmakla birlikte, kadın ve erkek öğretmenler tarafından görüş düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kadın öğretmenler kadınların okul yöneticisi olmaları önünde resmi engel bulunmasına katılmamakla birlikte, kadın öğretmen görüşlerine göre diğer tüm boyutlardaki kadınların okul yöneticisi olmalarına ilişkin kurumsal kariyer engellerinin varlığından bahsedilebilir. Bu durum resmiyette olmasa da, uygulamada ve meslek içerisinde kadın-erkek eşitsizliğine dayalı birtakım sorunların var olduğunu ortaya koymaktadır denilebilir. Zira, kadın öğretmenlerin mesleki kıdem ve yaşları arttıkça ve yöneticilik sınavına giren öğretmenlerde resmi engellerin bulunduğu algısı daha yüksektir. Buna göre bu öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ve yaşantılarının resmi engellerin varlığına ilişkin bir deneyim ortaya koyduğu veya cinsiyetlerine bağlı olarak karşılaştıkları kimi uygulamaları cinsiyetlerine bağlı bir ayrımcılık şeklinde algıladıkları da düşünülebilir.

17. Lisansüstü eğitime ve müdür yardımcılığı/başyardımcılığı deneyimine sahip olan kadın öğretmenlerin, kurum içerisinde kadın okul yöneticilerine ilişkin sosyal ayrımcılığın daha fazla farkında oldukları; buna karşın kadın okul müdürü ile çalışan kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabulüne ilişkin daha düşük düzeyde kariyer engeli algısına sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Kadınların yönetim kademelerinde yeterince temsil edilmemesi ve özendirilmemesi algısı ise kadın öğretmenlerin demografik değişkenleri açısından farklılık göstermemekte, bir diğer ifade ile demografik değişkenlerinden bağımsız olarak tüm kadın öğretmenlerin ortak algısı şeklinde ortaya çıkmaktadır.
18. Kadın okul yöneticilerinin okul yöneticiliği sürecinde, özellikle kadın öğretmenlerle arasında çekememezlik, kıskançlık, düşmanca davranma, dedikodu, lakaytlık, hafife alma ve kadından yönetici olmayacağı önyargısına bağlı çeşitli sorunlar yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Kadın okul yöneticilerinin erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlere görece daha az sorun yaşadığı; yaşadıkları bu sorunların ise, kadından yönetici olmayacağı önyargısı, hafife alınma ve kabullenilmeme olduğu belirlenmiştir. Kadın okul yöneticilerinin, üstlerle ilişkiler ve sosyal kabullerinden ziyade, öncelikle okul içerisinde özellikle kadın öğretmenlerle yaşadıkları sıkıntıları dillendirdikleri dikkat çekmektedir. Kadın okul yöneticileri, karşılaştıkları bu sorunları çözümlenmede ise kendilerini daha fazla tanıtmaya çalışma yolunu seçmişlerdir.
19. Kadın okul yöneticilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak üst makamlarla yaşadıkları sorunlar, ayrımcılık yapılması, hafife alınma, cinsel içerikli rahatsızlık/imada bulunma, ezmeye çalışma ve informal ilişkilerde ortaya çıkan çeşitli sorunlar olarak belirlenmiştir. Buna göre bahsedilen sorunların ilgili literatürde çoğunlukla değinilen üstlerin erkekleri tercih etmesinin ötesinde daha az dile getirilen ve daha çok kadın okul yöneticilerinin üstlerle ilişkilerinde mobbinge (psikolojik yıldırma) uğradığını işaret eden bir durum yaşandığını ortaya koyduğu söylenebilir. Kadın yöneticiler üst makamlarla ilişkilerinde ortaya çıkan bu sorunları yenmek için çoğunlukla dik duruş sergileme ve güçlü görünmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.
20. Kadın okul yöneticilerinin, kadınların okul yöneticiliğine yeterince özendirilmediğini düşündüğü, bunun ise kadının cinsiyet rollerine ilişkin bakışı

değiştirme ve kadınların kişisel istekliliğini arttırmaya yönelik çalışmalarla yapılabileceğini belirttikleri ortaya koyulmuştur. Yöneticiliğe özendirildiğini belirten kadın okul yöneticileri, okul yöneticisi olma konusunda üst yönetim, sendika ve akademisyenlerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Kadınlara yönetici olma hususunda fırsat eşitliği sağlanıp sağlanmamasına ilişkin her iki yönde de görüşler bulunmakla birlikte, uygulamada fırsat eşitliği var iken, aslında kadınlara hissettirilen bir eşitsizlik durumunun yaşandığına da dikkat çekilmiştir. Kadın okul yöneticilerinin MEB bünyesinde kadınların yönetici olmalarına ilişkin pozitif ayrımcılık olmadığına, tersi biçimde erkeklerin pozitif ayrımcılık yaşadığına da dikkat çektikleri görülmüştür.

21. Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin kariyer engelleri değerlendirildiğinde, ilk sırayı okul yöneticisi olmayı istememeleri almıştır. Ancak burada kadınların okul yöneticisi olmayı istememelerine neden olan etmenler önem kazanmaktadır. İsteksizlik nedenleri sırasıyla okul yöneticisi olmanın statü ve kazanımının yetersiz olması, iş-özel hayat dengesinin kurulamayacağı düşüncesi ve mesleki olarak başarılı olamayacağı inancı olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları ilgili literatürdeki “kadın isteksizliği”ni desteklemekte, ancak isteksizliği ortaya çıkaran bileşenler, keyfi bir isteksizlikten daha farklı sonuçlara dikkat çekmektedir.
22. Kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya ilişkin bireysel, toplumsal cinsiyet rolleri ve kurumsal kariyer engellerine ilişkin birbirinden farklı düzeylerde kariyer engelleri ile karşılaştıkları ortaya koymuştur. Araştırma bulguları özel hayatlarını dengeleyebileceklerini ve mesleki olarak yeterli olduklarını düşünerek bireysel istekliliğe dayalı kariyer engellerini yenen kadın öğretmenlerin, diğer taraftan üstlerle ilişkiler ve sosyal kabule ilişkin kariyer engeli algılarının artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bir diğer ifade ile bireysel kariyer engellerini yenen kadın öğretmenler, diğer taraftan kurumsal kaynaklı bir kariyer engeli algısı ile karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca aile içi cinsiyet rolleri ve eşe göre konum ve kariyer beklentisi boyutlarındaki geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini kabul düzeyi daha yüksek olan kadın öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin üstlerle ilişkiler ve sosyal kabulüne ilişkin algıladıkları kurumsal kariyer engeli düzeyinde de bir artış ortaya çıkmaktadır.

23. Araştırmada kadın öğretmenlerin ideal okul yöneticisine atfettikleri erkeksi özelliklerin; erkek öğretmenlerin ise ideal okul yöneticisine atfettikleri kadınsı özelliklerin daha yüksek düzeyde olduğu ancak bu önem düzeyinin istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin ideal okul yöneticisinin cinsiyetine ilişkin sadece tek bir cinsin özelliklerine önem vermediği, bir diğer ifade ile ideal okul yöneticisine bir cinsiyet atfetmediği ortaya koyulmuştur. Her iki cinsiyet açısından da yüksek ve düşük önem atfedilen özelliklerin kadın ve erkek öğretmenler için benzerlik taşıdığı belirlenmiştir.
24. Kadın okul yöneticisi ile çalışan öğretmenler ideal okul yöneticisini birlikte çalıştıkları okul müdürünün aksine daha fazla sayıda erkeksi özellik ile karakterize etmiştir. Ancak cinsiyet özelliklerine verilen toplam puan, anlamlı farklılık göstermemekle birlikte gerek kadın gerekse erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapan öğretmenlerce kadınsı özelliklere daha yüksek önem verildiğini göstermektedir. Bu bulgu gerek kadın gerekse erkek okul yöneticisi ile çalışsın, ideal okul yöneticisine atfedilen belirli bir cinsiyetin olmadığını ortaya koymaktadır.
25. Kendi kişisel yönetim tarzlarını daha erkeksi veya daha kadınsı özellikler ile tanımlayan kadın okul yöneticileri bulunmakla birlikte, tüm katılımcılar yönetimin bir cinsiyeti olmadığını belirtmiştir. Kadın yöneticilerin görüşleri, yönetimde cinsiyetten öte, kişisel özelliklerin ve işin doğru yapıp yapmadığının önemli olduğu yönündedir. Buna göre gerek öğretmenler gerekse kadın okul yöneticilerinin yönetim işine kadın veya erkek olarak bir cinsiyet atfetmediği söylenebilir. Bununla birlikte kadın okul yöneticileri, kadın yöneticilerin annelik içgüdüsünü okula taşıma, düzen, disiplin ve rahat iletişim, özverili ve fedakâr olma, dikkat, titizlik, estetik, duygusallık, şefkat, sevgi gibi çeşitli olumlu özellikleri de beraberinde okula getirdiklerine dikkat çekmiştir. Erkek okul yöneticilerinin ise okula fiziksel güç, informal ilişki kurabilme, art niyetsiz ve dedikodusuz olma gibi sıralanan çeşitli olumlu katkılarının yanı sıra, otoriter, kaba, vurdumduymaz olma gibi çeşitli olumsuz özellikleri de beraberinde getirdiklerini belirtmişlerdir.
26. Araştırma bulguları, ideal okul yöneticisini daha düşük düzeyde kadınsı özelliklerle tanımlayan kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik ve başarı

inançlarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, ideal okul yöneticisini daha az kadınsı özellikle karakterize eden kadın öğretmenlerin, kendilerini cinsiyetlerinden ötürü daha başarısız hissettikleri söylenebilir.

27. Geleneksel toplumsal cinsiyet algısı daha yüksek olan kadın öğretmenler ise, ideal okul yöneticisini daha erkeksi olarak karakterize etmişlerdir. Buna göre, elde edilen sonuçlar, daha geleneksel bir toplumsal cinsiyet bakış açısına sahip olan kadın öğretmenlerin, okul yöneticiliğini daha fazla erkek işi olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.
28. Kadın okul yöneticileri cinsiyetlerine bağlı olarak, örgüt içerisinde genel önyargılar ile karşılaştıklarını; bir kadın olarak torpil ile yönetici olduklarının veya yöneticiliği hak etmediklerinin hissettirilmesi şeklinde sıkıntılar yaşadıklarını, bu sorunları ise diyalog kurma veya daha sert tedbirler alarak yenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Kadın okul yöneticileri genel olarak kendilerinden daha erkeksi davranmalarının beklendiğini ve kadınsı davrandıklarında yanlış anlaşılma konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin ise kadınsılığını perdeleme, kadın olduğunu kabul ettirme veya daha erkeksi davranma gibi çeşitli yollara başvurumaktadırlar. Buna göre, MEB bünyesinde halen “yönetimde bir kadın olarak yer almaya” bağlı sorunlar olduğu ve kadınlar açısından sorun yaratan bir kabul edilmeme durumu ile karşı karşıya kalındığı söylenebilir.
29. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenler, genel olarak değerlendirildiğinde, kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz görüş bildiren ifadelere “katılmıyorum” şeklinde ortaya çıkan düşük düzeyde bir katılım göstermiştir. Bununla birlikte erkek okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere göre ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kadın okul yöneticilerine karşı daha olumsuz tutuma sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bulgu erkek öğretmenlerin ve kadın okul yöneticisi ile çalışmıyor dahi olsa erkek okul yöneticisi ile çalışmakta olan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin çeşitli önyargılara sahip olduğunu göstermektedir. Aynı bulgu kadın okul yöneticilerinin okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiğinde ise, aslında kadın okul yöneticilerinin erkek okul

yöneticileri ile kıyaslandığında onlardan farklı bir yönetim sergilemediklerini de ortaya koymaktadır denilebilir.

30. Birlikte çalıştığı okul yöneticisinin cinsiyeti göz ardı edilerek değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin en olumsuz değerlendirmelerinin nesnellik ve eşit muamele boyutunda ortaya çıktığı belirlenmiştir. Buna karşın elde edilen puan “katılmıyorum” şeklinde ifade edilen oldukça düşük bir düzeydedir.
31. Öğretmenlerin kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz algıları, düşük düzeyde olup, çeşitli demografik değişkenleri açısından değişiklik göstermekle birlikte, genel olarak öğretmenlerin yaşlandıkça ve mesleki kıdemleri arttıkça kadın okul yöneticilerine ilişkin algılarının olumlu yönde değiştiği ortaya koyulmuştur. Daha önce okul yöneticiliği sınavlarına girerek okul yöneticisi olmayı denemiş olan öğretmenlerin ise, diğer öğretmenlere görece daha fazla boyutta kadın okul yöneticilerine ilişkin olumsuz değerlendirme yaptığı belirlenmiştir.
32. Kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin olumsuz değerlendirmede bulunan kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik ve başarı inançları boyutundaki okul yöneticisi olmaya ilişkin istekliliklerinin düştüğü ortaya koyulmuştur. Kadın okul yöneticilerinin otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki ve aile hayatına ilişkin daha olumlu değerlendirme yapan kadın öğretmenlerin ise, statü ve kazanıma dayalı isteksizliğe neden olan bireysel kariyer engeli düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kadın okul yöneticisine ilişkin daha olumlu görüş bildiren kadın öğretmenlerin, kadınlara yönetici olmada fırsat eşitliği sağlanmadığı ve kadınların yönetim kademelerinde düşük düzeyde temsil edildikleri ve yeterince özendirilmedikleri yönündeki kurumsal kariyer engellerine ilişkin görüşlerinde de bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, başarılı kadın okul yöneticileri ile karşılaşan veya kadınlara ilişkin önyargı taşımayan kadın öğretmenlerin yönetim kademesinde daha fazla kadın okul yöneticisi ile karşılaşmak istediklerini göstermektedir denilebilir. Buna göre elde edilen bulguların, başarılı kadın okul yöneticilerinin, kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğini seçmelerinde olumlu bir rol modeli olacağı fikrini desteklediği söylenebilir.

33. Araştırma bulguları, geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri algısına dayalı kariyer engellerinin, bireysel ve kurumsal kariyer engellerine görece kadın okul yöneticilerine ilişkin değerlendirmelerle daha yüksek düzeyde ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri algısı daha yüksek olan kadın öğretmenlerin, tüm boyutlarda kadın okul yöneticisine ilişkin olumsuz görüş düzeylerinin artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu ayrıca geleneksel bakış açısının, kadın okul yöneticilerine ilişkin daha önyargılı bir duruşa neden olduğunu göstermektedir.
34. Kadın okul yöneticilerinin çoğunluğu, okul yöneticisi olma sürecinde kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin önyargı taşımadığını belirtmiştir. Bir kadın olarak kendisinin yönetimde başarısız olacağı korkusunu taşıdığını belirten katılımcılar ise bu korkularını ve kişisel önyargılarını, kişisel gelişimlerine önem vererek ve meslekteki ilerleme süreçlerinde yendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısı ise çevresinde kadın okul yöneticilerinin genel yönetim başarısına ilişkin olumsuz bir önyargı bulunduğunu belirtmiştir. Kadın okul yöneticilerinin bu olumsuz önyargıları çok çalışarak yenmeye çalıştıkları belirlenmiştir.
35. Kadın okul yöneticilerinin çoğunluğu, bireysel olarak ve çevrelerinde okul yöneticisi olma sürecinde kadın yöneticilerin aile hayatına ilişkin önyargılar ile karşılaştığını belirtmiştir. Bu önyargıların kadının yönetici olduğunda ailesine, ev işlerine ve eşine yeterince zaman ayıramayacağı şeklinde olduğu ortaya konulmuştur. Kadın okul yöneticilerinin çoğunluğunun halen birlikte çalışmakta olduğu öğretmenlerin aile hayatlarına ilişkin önyargılar ile karşılaşmadıklarını belirlenmiştir. Ancak medeni duruma ilişkin yaftalamalar ve ev işlerine zaman ayıramayacağı şeklinde olumsuz önyargılar ile karşılaştıklarını belirten katılımcı görüşleri de mevcuttur.
36. Kadın okul yöneticileri, okul yöneticisi olma sürecinde otorite sağlama ve kişilerarası ilişkilere etkiye ilişkin çoğunlukla önyargı taşımadığını belirtmiştir. Ancak okul yöneticiliği sürecinde kadın yöneticiyi sindirebileceği düşüncesi taşıyan veliler ve diğer paydaşlarla karşılaştığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Otorite sağlama konusundaki bu sorunu ise, zaman zaman erkek müdür yardımcısından yardım isteme ile çözdüklerini belirtmişlerdir. Kadın okul yöneticilerinin yarısından fazlasının birlikte çalıştığı öğretmenler tarafından otorite

sağlama ve kişilerarası ilişkilere etki konusunda olumsuz önyargı veya tutumla karşılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler tarafından bir kadın yönetici olarak gerektiği kadar sert olmama, fazla sert olma, kendisine bağlı olarak kişilerarası kıskançlıklar yaşanacağı veya kişilerarası sürtüşmeler yaşanacağı eleştirileri ile karşı karşıya kaldığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Kadın okul yöneticileri bu kapsamda karşılaştıkları olumsuz tutumları ortadan kaldırmada, karşılıklı diyalog ile çözümlenme ve kişisel davranışlarına dikkat etme yollarına başvurduklarını belirtmişlerdir.

37. Kadın okul yöneticilerinin tamamına yakınının okul yöneticisi olma sürecinde kadın okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin bireysel önyargı taşımadığı belirlenmiştir. Bunun aksine kadın okul yöneticilerinin daha uzlaşmacı ve yapıcı olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Buna karşın kadın okul yöneticilerinin kaprisli, fazla titiz, fazla disiplinli ve yönetimde pasif olduğu yönünde önyargılara sahip olduğunu belirten kadın okul yöneticileri de bulunmaktadır.
38. Katılımcıların tamamına yakını öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine ilişkin önyargıları ile karşılaştığını, bu önyargının ise çoğunlukla kadın okul yöneticisinin kaprisli olacağı şeklinde ortaya çıktığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kadın okul yöneticisinin kendini beğenmiş olacağı ve kadın öğretmenlere olumsuz yaklaşacağı şeklinde önyargıları ile karşılaştığını belirten kadın okul yöneticileri de bulunmaktadır. Kadın okul yöneticileri bu önyargıları ortadan kaldırmak için ise kendilerini tanıtarak bu olumsuz tutumları aşmaya çalışmak şeklinde çözüm yollarına başvurduklarını belirtmişlerdir.
39. Kadın okul yöneticileri okul yöneticisi olma sürecinde çoğunlukla nesnellik ve eşit muamele konusunda önyargılar taşımadığını belirtmiştir. Ancak katılımcıların nesnellik ve eşit muameleye ilişkin daha çok kişisel yönetim tarzlarını değerlendirdiği ve katılımcıların yarısının kadın erkek tüm öğretmenlere eşit davranmak yerine bayanlara öncelik tanıdığını belirttiği ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte sadece bir katılımcı kadınları erkeklerden daha üstün tuttuğuna ilişkin olumsuz bir eleştiri ile karşılaştığını belirtmiştir. Katılımcıların (özellikle anneliğe bağlı olarak) kadın öğretmenlere çeşitli koşullarda öncelik tanınmasına karşın, olabildiğince tüm öğretmen isteklerini yerine getirme ve kişilerarasında ayrımcılık olmayacağı mesajını vermeye



çalıştıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin en olumsuz değerlendirmeyi yaptıkları nesnellik ve eşit muamele boyutunda kadın okul yöneticilerinin herkese eşit davranmadıklarını baştan belirttikleri, bunu ise bir gereklilik olarak gördükleri söylenebilir.

## 6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen öneriler, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı başlık altında aşağıda yer almaktadır.

### 6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul yöneticiliğinin daha cazip bir meslek haline getirilmesi, özellikle kadınların okul yöneticiliğini tercih etmeleri açısından erkeklere oranla daha fazla önem taşımaktadır. Bu nedenle okul yöneticiliğinin toplumsal statüsünün artırılması ve maddi olarak öğretmenliğe oranla daha fazla kazanç getirmesine bağlı olarak da daha saygın bir meslek haline getirilmesi, gerek erkek yöneticileri gerekse bu kapsamda erkek öğretmenlere anlamlı olarak daha yüksek düzeyde isteksizlik yaşadığını belirten kadın öğretmenleri okul yöneticisi olmak hususunda isteklendirecektir. Bu açıdan okul yöneticiliğinin hiyerarşik olarak öğretmenliğe göre konumunun, maddi açıdan tekrar düzenlenmesi hususunda gerekli çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin maddi kazançtan çok yöneticiliğin sağladığı manevi haz ve toplumsal konuma bağlı olarak mesleği seçtikleri düşünüldüğünde, maddi kazanıma dayalı olarak artış göstermesi beklenen daha yüksek düzeydeki toplumsal saygınlığın da okul yöneticiliği mesleğine kazandırılması mümkün olacaktır.
2. Kadınların aile hayatlarındaki cinsiyet rollerine bağlı olarak erkeklere göre daha fazla sorumluluk taşımaları, öğretmenliğe oranla daha uzun mesai saatleri ve daha kısa izin süresine sahip olan okul yöneticiliğini tercih etmelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Halihazırdaki kadın okul yöneticileri tarafından ise özel hayatlarındaki cinsiyet rolleri ile birlikte değerlendirildiğinde, oldukça yoğun ve yorucu bulunmaktadır. Ayrıca okul yöneticiliğinin çalışma koşulları, gerek erkek gerekse kadın öğretmenler tarafından okul yöneticiliği mesleğinin tercih

edilmemesine neden olmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin verimliliğinin artırılması ve öğretmenlerin okul yöneticiliğine özendirilmesi hususunda okul yöneticilerinin çalışma saatlerine ilişkin mevcut yönetmelik açığının ele alınarak net biçimde düzenlenmesinin, gerek kadın gerekse erkek öğretmenler tarafından okul yöneticiliği mesleğinin daha fazla tercih edilmesini sağlayacağı gibi, bu düzenlemelerin daha fazla kadının yönetim kademelerinde temsillerinin artırılmasında yardımcı rol oynayarak, MEB bünyesindeki yönetim kademelerinde mevcut olan eşitsizlikleri gidermek açısından önemli bir etkiye bulunacağı söylenebilir.

3. Kadınların okul yöneticiliği tercih etmelerinde başarılı kadın okul yöneticisi rol modelleri ile karşılaşmaları önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra -özellikle toplumsal cinsiyetin inşa edildiği ilköğretim kademesindeki kadın rol modellerinin okullardaki hiyerarşik konumunun güçlendirilmesi ve kız çocuklarının okullaşması üzerindeki önemli etkisi de düşünüldüğünde- kadınların yönetim kademelerinde daha fazla yer almalarına ilişkin kurumsal politikalar ve uygulamalar yoluyla özendirilmeleri ve temsil oranlarının artırılmasına yönelik olarak pozitif ayrımcılık uygulamalarının artırılması önerilebilir.
4. Kadınların okul yöneticisi olmaları yönünde resmi bir engel bulunmadığı bilinmekle birlikte, uygulamada ortaya çıkan ve fırsat eşitliğine aykırı olarak kadınları ikinci plana düşüren erkek egemen bakış açısının kırılması önemlidir. Kadın-erkek eşitliğine önem veren nesillerin yetiştirilmesinde ise öğretmenlerin önemli bir görev üstleneceği söylenebilir. Bunun yanı sıra, kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma sürecinde büyük oranda eşlerinin ve ailelerinin desteğine ihtiyaç duyduklarının da belirlendiği göz önünde bulundurulduğunda, kadınların okul yönetiminde yer almaları üzerinde de kısıtlayıcı bir etkiye sahip olan ve toplumun geniş bir kesiminde kabul görmüş olan geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin, toplum nezdinde kadın-erkek eşitliğini vurgulayan ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerine duyarlı bir gündem oluşturulması yoluyla ele alınmasının önemli görüldüğü söylenebilir. Bu açıdan, MEB ve medya işbirliği ile hazırlanacak olan projeler, kampanyalar ve kamu spotları, ülke çapında toplumsal cinsiyet eşitliğine dikkat çekecek ve kadının

toplum içindeki konumunu güçlendirme yönünde önemli katkılar sağlayacaktır denilebilir.

5. Kadın okul yöneticilerinin erkek egemen üst yönetim kademeleri ve birlikte çalıştıkları öğretmenler ile ilişkilerinde çoğunlukla psikolojik yıldırma temelli çeşitli sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu açıdan MEB bünyesinde bir mobbing ofisinin açılmasının, özellikle kadın yöneticilerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye ve ortadan kaldırmaya yönelik çözümler ortaya koyması ve kadın yöneticilerin çok fazla dillendiremedikleri ancak karşı karşıya kaldıkları bu üstü örtülü sorunlar konusunda onlara destek olması açısından önemli görülmektedir.

### **6.2.2. Araştırmacılara Öneriler**

1. Bu araştırmada kadınların okul yöneticisi olmaları ve okul yöneticiliği yapmaları sürecinde karşılaştıkları kariyer engelleri Ankara ili örneğinde belirlenmiştir. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip bölgelerde çalışmanın yinelenmesi ve bu özellikler açısından yapılacak olan karşılaştırmalar ile tekrar gözden geçirilmesi, ülke genelinde daha genellenebilir sonuçlar ortaya koyması açısından ilgili literatüre katkı sağlayacaktır. Bu açıdan çalışma farklı örneklemeler üzerinde tekrarlanabilir. Ayrıca Türkiye ve diğer ülkeler arasındaki farklılıklar veya benzerlikler de yapılan bu araştırma kapsamında geliştirilen enstrümanlar aracılığıyla belirlenebilir.
2. Yapılan çalışma kapsamında ilköğretim düzeyindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ve kadın yöneticiler yer almıştır. Bu açıdan çalışma farklı öğretim kademelerindeki mevcut durumu ortaya koymak açısından yinelenebilir.
3. Kadınların karşılaştıkları kariyer engellerinin belirlenmesi, disiplinler arası ve çok yönlü bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu açıdan ileriki süreçte bu konu üzerinde çalışacak olan araştırmacıların, psikoloji, sosyoloji ve yönetim bilimi alanlarında çalışmakta olan araştırmacıların desteğini almaları, desenleyecekleri çalışma kapsamında bu araştırmacılar ile işbirliği yapmaları ve görüşlerini almaları tavsiye edilebilir. Konu ayrıca disiplinler arası yürütülecek olan ekip çalışmaları için de uygun bir içeriğe sahiptir.

4. Bu çalışmada, kariyer konusunda mevcut araçların kullanılmaya ısrar edilmesi şeklinde ortaya çıkan sorun, geliştirilen ölçekler aracılığıyla bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, ileride yapılacak olan çalışmalarda özellikle Türk toplumsal yapısına uygun yeni ölçek geliştirme çalışmalarının yapılması, literatüre önemli katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Aaltio-Marjosola, I. and Kocalainen, A. (2001). Personality. Wilson, E. M. (Ed.). In *Organizational behaviour reassessed: The impact of gender*. London: Sage Publications. (pp. 17-36).
- AB (2012). *AB ve Türkiye kadınlar için birlikte*. (Çev. AB Türkiye Delagasyonu, Avrupa Birliği Bilgi ve İletişim Destek Programı). Lüksemburg: Resmi Yayınlar Ofisi.
- Abrams, D. (2010). *Processes of prejudice: Theory, evidence and intervention. Equality and Human Rights Commission Research Report No: 56*, Manchester: Centre for the Study of Group Processes, University of Kent.
- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A theory of gendered organizations. *Gender and Society*, 4(2), 139-158.
- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class and race in organizations. *Gender and Society*, 20(4), 441-464.
- Acker, J. (2009). From glass ceiling to inequality regimes. *Sociologie du Travail*, 51, 199-217.
- Acuner, S. ve Sallan, S. (1993). Türk kamu yönetiminde yönetici kadınlar. *Amme Dergisi*, 26(3), 77-92.
- Açıkalin, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Açıkalin, A. (2002). *İnsan kaynağının yönetimi geliştirilmesi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adair, C. K. (1999). *Cracking the glass ceiling: Factors influencing women's attainment of senior executive positions*. Doctor of philosophy dissertation. Fort Collins, Colorado: Colorado State University. <http://www.bookpump.com/dps/pdf-b/1120648b.pdf> adresinden 26.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Akçamete, C. (2004). *Kadın ve erkek yöneticilerin kadınların üst düzey yönetici olmalarına yönelik tutumlarının ve cam tavan sorununun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Akdöl, B. (2009). *Cam tavan ve kurumsal bir strateji pozitif ayrımcılık: İlaç sektöründe bir sınıflandırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Bölümü, İşletme Anabilim Dalı.
- Akın, A. (2005). *Türkiye'de toplumsal cinsiyet ve sağlık*. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü (KSSGM) ve Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (HÜKSAM) Ortak Çalışması, Ankara.
- Akkök, F., Gökçe, S. ve İşsever, A. (1993). Kadın makine mühendislerinin mesleki-sosyal durumları ile ilgili belirlemeler. İçinde *II. Ulusal Makine Mühendisliği ve Eğitimi Sempozyumu rapor ve bildiriler kitabı*. 79-96, Yayın No: 153.
- Akoğlan-Kozak, M. ve Dalkıranoğlu, T. (2013). Mezun öğrencilerin kariyer algılamaları: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 41-52.
- Aksu, A., Çek, F. ve Şenol, B. (2013). Kadınların müdür olmalarının önündeki cam tavan ve cam tavanı aşma stratejilerine ilişkin ilköğretim okul müdürlerinin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 133–160.

- Aktaş, A., Algür, S. ve Cengiz, F. (2009). Turizm sektöründeki kadın yöneticilerin cam tavan sendromu açısından değerlendirilmesi: Antalya’da bulunan konaklama işletmelerinde yapılan bir araştırma. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi bildiriler kitabı*, 21-23 Mayıs, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İşletme Bölümü, (s.270-276).
- Alıcı, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında yönetici pozisyonun kadın istihdamı ve yaşanan sorunları içeren bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alkahtani, A. H. and Abu-Jarad, I. (2011). The impact of personality and leadership styles on leading change capability of Malaysian managers. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(2), 70-99.
- Altan-Aslan, Ş. (2002). Çalışma yaşamında toplumsal cinsiyet eşitsizliği. *Kamu Yönetimi Dünyası Dergisi*, 11-12, 29-32.
- Altındal, Y. (2009). Erkeksi siyasetin ‘erk’siz dublörleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 351-367.
- Altınışik, S. (1995). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri. *Eğitim Yönetimi*, 3. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/1041-2012020711531-altinisik.pdf> adresinden 15.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Anafarta, N., Sarvan, F. ve Yapıcı, N. (2008). Konaklama işletmelerinde kadın yöneticilerin cam tavan algısı: Antalya ilinde bir araştırma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 15, 111-137.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar*. (Çev. Ergin Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Arıkan, G. ve Yıldırım, Ş. (1993). Amerikan toplumunda kadınların yönetim kadrolarında yer alma koşulları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 45 -53.

- Arıkan, S. (1999). Yönetmel kademelerde kadın yöneticilerin karşılaştıkları güçlükler. *Polis Bilimleri Dergisi*, 1(4), 147-154.
- Arttatchariya, P. (1997). *Women managers in Thailand: Cultural, organizational and domestic issues*. PhD dissertation. United Kingdom: University of Warwick.
- ASPB (2013). *Kadınlar ikinci bir şansını hak ediyor: Gönül elçileri ve kadınlar için mesleki eğitim projesi*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.  
[http://eydb.aile.gov.tr/upload/Node/21533/files/GONUL\\_ELCILERI\\_VE.pdf](http://eydb.aile.gov.tr/upload/Node/21533/files/GONUL_ELCILERI_VE.pdf)  
 adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Asunakutlu, T., Safran, B ve Akgül, A. (2005). Cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar ve bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 5(1), 169-192.
- Atan, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin "cam tavan"a ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın-Tükeltürk, Ş. ve Şahin-Perçin, N. (2008). Turizm sektöründe kadın çalışanların karşılaştıkları kariyer engelleri ve cam tavan sendromu: cam tavanı kırmaya yönelik stratejiler. *Yönetim Bilimleri Dergisi* 6(2), 113-128.
- Aytaç, S. (2009). *İş stresi yönetimi el kitabı iş stresi: Oluşumu, nedenleri, başa çıkma yolları, yönetimi*. Türk-İş-ÇASGEM, Çalışma Hayatında Stres Semineri, 15-17 Aralık 2009.  
<http://www.turkis.org.tr/source.cms.docs/turkis.org.tr.ce/docs/file/ec109.pdf>  
 adresinden 19.01.2014 tarihinde erişilmiştir.



- Back, D. P. (2007). *Perceptions and reactions to career barriers among women in executive leadership roles at community colleges*. PhD dissertation. Greensboro: The University of North Carolina, The Faculty of The Graduate School.
- <http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/umi-uncg-1290.pdf> adresinden 26.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (6.Baskıdan tıpkı basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balgiu, B. A. (2013). Perception of women as managers. The difference of attitudes between employees and non-employees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 330-334.
- Barbulescu,R. and Bidwell, M. (2012). Do women choose different jobs from men? Mechanisms of application segregation in the market for managerial workers. *Organization Science, Articles in Advance*, 1–20.
- [http://d1c25a6gwz7q5e.cloudfront.net/papers/download/08012012\\_orsc.pdf](http://d1c25a6gwz7q5e.cloudfront.net/papers/download/08012012_orsc.pdf) adresinden 22.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Barsh, J. and Yee, L. (2012). Unlocking the full potential of women at work. *McKinsey& Company/Wall Street Journal*.
- <http://online.wsj.com/public/resources/documents/womenreportnew.pdf> adresinden 29.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Baruch, Y. (2004). *Managing careers, theory and practice*. Glasgow: Bell&Bain Limited.
- Barutçugil, İ. (2002). *İş hayatında kadın yönetici*. (Birinci basım). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Basım, H. N., Begenirbaş, M. ve Can-Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496.

- Başak, S. (2009). Cam tavanlar. *Kök Araştırmalar Kök Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 119-132.
- Baştuğ, Ö. Y. Ö. ve Çelik, B. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 63-76.
- Batool, S. Q. and Sajid, M. A. (2011). *Women in management*. 14th International Business Research Conference, 28-30 April, Dubai.  
<http://www.wbiconpro.com/461-Syeda.pdf> adresinden 21.11.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Baxter, J. and Wright, E. O. (2000). The glass ceiling hypothesis: A comparative study of the United States, Sweden, and Australia. *Gender & Society*, 14(2), 275-294.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 42(2), 155-162.
- Berglund, J. and Werr, A. (2000). The invincible character of management consulting rhetoric: How one blends incommensurates while keeping them apart. *Organization*, 7(4), 633-655.
- Besher, J. M. and Reiter, S. (1963). Social status and social change. *Behavioral Science*, 8(1), 1-13.
- Besler, S. ve Oruç, İ. (2010). Türkiye’de yazılı basınca kadın yöneticiler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 17-38.
- Beşer, F.(2003). *Kadının çalışması ve sosyal güvenliği*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Beydoğan, B. (2001). *Çelişik duygulu cinsiyetçilik, ataerkillik ve toplumsal cinsiyet farklılıklarının yöneticilik pozisyonlarındaki kadınlara ilişkin tutumlar üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bilir-Güler, S. (2005). *Örgüt kültürü içinde cinsiyet ayrımcılığı ve kadınların işyerinde karşılaştıkları mesleki baskılar: Trakya bölgesi imalat sektöründe kadın çalışanlar üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Bilgin, B. (2012). Çalışma yaşamında kadın ve yasal düzenlemeler. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 99, 311-315.
- Bingöl, D., Aydoğan, E., Şenel, G. ve Erden, P. (2011). Cam tavan sendromu ve kadınların hiyerarşik yükselmelerindeki engeller: TC. Enerji Ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Ankara Merkez Teşkilatı Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 12(1), 115-132.
- Bingül, M. ve Hacıfazlıoğlu, Ö.(2011). Sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 860-881.
- Blasdel, E. S. (2010). *A phenomenological study of barriers for women in federal law enforcement*. Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Management in Organizational Leadership, University of Phoenix.  
[http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2652996481/fmt/ai/rep/NPDF?\\_s=aWvs0qWJhAN0Y8s2ZcfG3ZDQScM%3D](http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2652996481/fmt/ai/rep/NPDF?_s=aWvs0qWJhAN0Y8s2ZcfG3ZDQScM%3D) adresinden 26.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Bodenhausen, G. V. and Richeson, J. A. (2010). Prejudice, stereotyping, and discrimination. In Baumeister, R. F. & Finkel, E.J. (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science*. (pp. 341-383). United Kingdom: Oxford University Press.
- Bora, A. (2012). Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık. Çayır, K. ve Ayan-Ceyhan, M. (Der.), *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar içinde*. (1. Baskı). (s. 175-187). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Brenner, O. C., Tomkiewicz, J. and Schein, V. E. (1989). The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics revisited. *The Academy of Management Journal*. 32(3), 662-669.
- Brewer, N., Mitchell, P. ve Weber, N. (2002). Gender role, organizational status, and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 13(1), 78-94.
- Bridge, B. (2003). *Eğitim yönetiminde kadınlar*. (1. Basım). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Broughton, A. and Miller, L. (2009). Encouraging women into senior management positions: How coaching can help. Research Report 462. *Institute for Employment Studies*.  
<http://www.employment-studies.co.uk/pubs/summary.php?id=462&style=print>  
 adresinden 23.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Brown, M. (1996). Barriers to women managers' advancement in education in Uganda. *International Journal of Educational Management*, 10(6), 18-23.
- Brown, J. C., van Leeuwen, M. H. D. and Mitch, D. (2004). The history of the modern career: An introduction. In Mitch, D., Brown, J. and van Leeuwen, M. H. D. (Eds.), *Origins of the modern career* (p. 3-41). United Kingdom: Ashgate Pub.
- Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: İlköğretmen okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:51, Kalite Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (1976). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlar No: 60.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Can, N. (2008). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Cardwell, M. ve Flanagan, C. (2004). *Psychology A2: The complete companion*.UK: Nelson Thornes.
- Cascio, W. F. (2003). *Managing human resources: Productivity, quality of work life, profits*. (6th./ International Ed.) New York: McGraw-HillCompanies.
- CEDEFOP (2008). *Career development at work: A review of career guidance to support people in employment*. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities.  
[http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5183\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5183_en.pdf) adresinden 27.12.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cemaloğlu, N. ve Ertürk, A. (2008). Öğretmen ve müdürlerin maruz kaldıkları yıldırmanın yönü. *Bilig*, 46, 67-86.
- Chou, W. G., Fosh, P. ve Foster, D. (2005). Female managers in Taiwan: Opportunities and barriers in changing times. *Asia Pacific Business Review*, 11(2), 251-266.
- Cortis, R. and Cassar, V. (2005). Perceptions of and about women as managers: investigating job involvement, self-esteem and attitudes, *Women In Management Review*, 20(3), 149-164.

- Cosimini, S. H. (2011). *Female administrators in higher education: Victories, broken barriers and persisting obstacles*. Unpublished dissertation. Johnson & Wales University. Dissertation & Theses Collection. Paper AAI3456113.  
<http://scholarsarchive.jwu.edu/dissertations/AAI3456113> adresinden 25.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Cotter, D. A., Hermsen, J.M., Ovadia, S. and Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *Social Forces*, 80(2), 655-682.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Boston: Pearson.
- Çakır, Ö. (2008). Türkiye’de kadının çalışma yaşamından dışlanması. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31, 25-47.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çalışkan, M. ve Kocakuşak, N. (2004). *Çalışma yaşamında kadın*. Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu (KESK) Kadın Kurultayı. 22-24 Ekim 2004. <http://eski.bianet.org/2004/10/21/45622.htm> adresinden 12.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Çalışkan, A. (2012). *Kamu sektöründe istihdam edilen kadınların kariyer engellerini ve cam tavan sendromunu algılamalarına ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı.
- Çarıkçı, İ. ve Avşar, N. (2005). Kamu kesimi yöneticilerinde cinsiyet rolü algılamalarının aile dostu düzenleme ve politikalara etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 65-78.
- Çarıkçı, İ.H., Çiftçi, M. ve Derya, S. (2010). İş-aile yaşam çatışması: Türkiye’deki kadın yöneticiler üzerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 2(2), 53-65.

- Çelik, A. (2004). Kariyer kavramı, kapsamı ve temel boyutları. Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (Ed.), *Kariyer yönetimi* içinde. (s.1-28).
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 91-118.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çetin, M. ve Atan, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin “cam tavan”a ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 123-136.
- Çiçek-Sağlam, A. ve Bostancı, A. B. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütleri yönetim pozisyonlarında kadınların temsil edilme Düzeyine Yönelik Yönetici Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 5(2), 140-155.
- Çilesiz, C. (2011). Bürokrasi ve mizah. *İdarecinin Sesi Dergisi*. 146, 96-100.
- Çoban, A. (2005). *Örgüt kültürü ve toplumsal cinsiyet analizi: Türk bankacılık sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çokluk, Ö. ve Kayrı, M. (2011). Kayıp değerlere yaklaşık değer atama yöntemlerinin ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliği üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 289-309.
- Davenport, N., Schwartz, R.D.and Elliott, G.P. (2003). *Mobbing: İşyerinde duygusal taciz*. (Çev: O.C.Önersoy). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dedeoğlu, S. (2000). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye’de aile ve kadın emeği. *Toplum ve Bilim*, 86, 139-170.

- Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet ayrımcılığının sosyolojik açıdan incelenmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 44(511), 12-27.
- Dinç, M. (2002). Çalışma hayatında kadın ile ilgili hukuki düzenlemeler. *Kamu-İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 6(3).  
<http://www.kamu-is.org.tr/pdf/636.pdf> adresinden 21.12. 2011 tarihinde erişilmiştir.
- Dinç Kahraman, S. (2010). Kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. 3(1), 30-35.  
[http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/18280/30-35\\_pdf.pdf](http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/18280/30-35_pdf.pdf) adresinden 25.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Dinçkol, B. (2005). Kadın-erkek eşitliği için pozitif ayrımcılık. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (8), 101-117.
- Domenico, D. M. and Jones, K. H. (2006). Career Aspirations of Women in the 20th Century. *Journal of Career and Technical Education*, 22(2),  
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v22n2/pdf/domenico.pdf> adresinden 25.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- DPB (2013a). *İstihdam türüne göre kamu personelinin cinsiyet dağılımı*.  
<http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/kamu-personeli-istatistikleri> adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- DPB (2013b). *Üst düzey yöneticilerin cinsiyet dağılımı*.  
<http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/kamu-personeli-istatistikleri> adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Drucker, P. (2006). *Klasik Drucker*. (Çev. Zülfü Dicleli). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Drucker, P. (2009). *Büyük değişimler çağında yönetim*. (Çev. Zülfü Dicleli). İstanbul: Optimist Yayınları.



- Dökmen, Z. (1991). Bem cinsiyet rolü envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Dil ve Tarif-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 35(1), 81-89.
- Dökmen, Z. (1999). Bem Cinsiyet Rolü Envanteri kadınsılık ve erkeksilik formunun psikometrik özellikleri, *Kriz Dergisi*, 7(1), 27-40.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. (1.Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demirtaş, H. A. ve Dönmez, A. (2006). Yakın ilişkilerde kıskançlık: Bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 182-183.
- Dubrin, A. J and Dalglis, C. (2002). *Leadership: An Australian focus*. Park Road, Milton: John Willey & Sons Australia Ltd.
- Durgun-Şahin, N. (2002). *Çalışma yaşamında kadın yöneticiler ve Muğla örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı.
- Durkheim, E. (1994). *Sosyolojik metodun kuralları*. (Çev. Enver Aytekin). (İkinci Basım). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Dünya Bankası (2009). *Türkiye’de kadınların işgücüne katılımı: Eğilimler, belirleyici faktörler ve politika çerçevesi*. Washington, DC.
- Dünya Bankası (2012). *Dünya kalkınma raporu 2012: Toplumsal cinsiyet eşitliği ve kalkınma*. Washington, DC.
- Ercan, F. ve Özar, Ş. (2000) Emek piyasası teorileri ve Türkiye’de emek piyasası çalışmalarına eleştirel bir bakış. *Toplum ve Bilim*, 86, 22-71
- Erdoğan, S. (1-4 Mart 2004). Kadın işçiler ve yeni iş kanunu. *Kadın Çalışmalarında Disiplinlerarası Buluşma Sempozyumu bildiri metinleri kitabı*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

- Erdoğmuş, N. (2003). *Kariyer geliştirme:Kuram ve uygulama*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (12.Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın A. Ş.
- ERG (2009). *Eğitimde eşitlik: Politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Eğitim Girişimi Reformu.
- Ergün, M. (TY) *Eğitim sosyolojisi*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/egsos.pdf> adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Erkek, S. ve Karagöz, H. (2009). *Kadının iş yaşamındaki yeri ve karşılaştığı sorunlar*. Konya Ticaret Odası.
- Eroğlu-Toraman, B. (2011). *Eğitim örgütlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Denetimi ve Yönetimi Bilim Dalı.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Eryiğit, S. (2000). Kariyer yönetimi. *Kamu-İş: İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 6(1).
- Eser, H. B. ve Dinç, M. (2007). Kadınların siyasal katılımını artırmaya yönelik bir yöntem olarak kota uygulamaları. *Yerel Siyaset*, 19. 13-17.
- EUROFOUND (2009). *Women managers and hierarchical structures in working life*. Ireland: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.  
<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/103/en/1/EF08103EN.pdf> adresinden 21.11.2012 tarihinde erişilmiştir.

European Commission. (2008). *Mapping the maze: Getting more women to the top in research*. Luxembourg: European Communities.

[http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/mapping-the-maze-getting-more-women-to-the-top-in-research\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/mapping-the-maze-getting-more-women-to-the-top-in-research_en.pdf) adresinden 28.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

EURYDICE (2009). *Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa'da alınan tedbirler mevcut durum*. Brüksel: Avrupa Komisyonu.

[http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Egitim\\_ciktilarinda\\_cinsiyet\\_farkliliklari/Egitim\\_ciktilarinda\\_cinsiyet\\_farkliliklari.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Egitim_ciktilarinda_cinsiyet_farkliliklari/Egitim_ciktilarinda_cinsiyet_farkliliklari.pdf) adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

EURYDICE (2010). *Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Eğitimde cinsiyet eşitliğinde en büyük sorun geleneksel stereotipler*. Brüksel: Avrupa Komisyonu.

[http://eacea.ec.europa.eu/education%20/Eurydice/documents/thematic\\_reports/120TR\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education%20/Eurydice/documents/thematic_reports/120TR_HI.pdf) adresinden 03.05.2012 tarihinde erişilmiştir.

Fidan, F., İşçi, Ö. ve Yılmaz, T. (2006). *Kadın mesleği kavramı: Anlamlılığı ve içeriği*, Women's Studies Conference, 26.04.2006, (Sözlü bildiri).

[http://cws.emu.edu.tr/en/conferences/2nd\\_int/pdf/Fatma%20Fidan,%20Oznur%20Isci,%20Tuncay%20Yilmaz.pdf](http://cws.emu.edu.tr/en/conferences/2nd_int/pdf/Fatma%20Fidan,%20Oznur%20Isci,%20Tuncay%20Yilmaz.pdf) adresinden 26.12.2011 tarihinde erişilmiştir.

Fişek, K. (1972). Yönetim ve mizah. *Amme İdaresi Dergisi*, 5(3). 14-40.

Gammie, E., Gammie, B. , Matson, M and Duncan, F. (2007). *Women of ICAS reaching the top: The demise of the glass ceiling*. Edinburg: The Institute of Chartes Accountants of Scotland.

Gay, L. R. (1987). *Educational research:Compentencies for analysis and application*. (3th ed.). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company

- Green, E., Moore, J., Easton, H. and Heggie, J. (2004). *Barriers to women's employment and progression in the labour market in the north east of England: Research report*. Middlesbrough: Centre for Social and Policy Research, University of Teesside.  
<http://www.tees.ac.uk/docs/DocRepo/Social%20Futures%20Institute/Barriers%20to%20Women.pdf> adresinden 25.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Gülay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 157-171.
- Güldü, Ö. ve Ersoy-Kart, M. (2008). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(3), 97-117.
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 133-149.
- Gür, T. M. (2003). Araştırma ve eğitimde disiplinler arasılık. Babüroğlu, N. (Ed.). (Çev. Zülfü Dicleli). *İçinde Eğitimin geleceği: Üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması*. (s. 181-209). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Göğüş-Tan, (2011). Eğitim. Ecevit, Y. ve Kalkner, N. (Ed.), *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi* İçinde. (s.84-105).
- Gül, H. ve Oktay, E. (2009). Türkiye ve dünya'da kadınların çalışma hayatında yaşadıkları cam tavan algıları üzerine kavramsal bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 421-436.
- Hakim, C. (2006). Women, careers, and work-life preferences. *British Council of Guidance & Counselling*, 34(3). 279-294.

- Harlan, S. L. and Berheide, C. W. (1994). *Barriers to work place advancement experienced by women in low-paying occupations*. Cornell University ILR School: Key workplace documents.  
[http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1123&context=key\\_workplace](http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1123&context=key_workplace) adresinden 29.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Heine, A. (2008). *A model for managing the barriers of introducing women ino a mining industry*. Magister commercii, Human Resources Management. South Africa: University of Pretoria.
- Hitt, M. A, Miller, C. C.and Colella, A. (2006). *Organizational behavior: A strategic approach*.USA: John Willey & Sons, INC.
- Holt, C. L. Ve Ellis, J. B. (1998). Assessing the current validity of the Bem Sex-Role Inventor. *Sex Roles*, 39(11/12), 929-941.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (7. Baskıdan çeviri) (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ILO (2007). *ABC of women workers' rights and gender equality*. (2nd ed.) International Labour Office. Geneva.  
[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms\\_087314.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms_087314.pdf) adresinden 30.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- ILO (2011). *Governing Body 312th Session, November, 2011: Work-life balance*. GB.312./POL/, Geneva, ILO.
- Irmak, R.(2010). *Cam tavan sendromu- bir hastane uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Hastane ve Sağlık Kur. Yön. Bilim Dalı.
- İlkkaracan, İ. (1998). Kentli kadınlar ve çalışma yaşamı. *Bilanço 98: 75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları. (s.285-302).

- İnandı, Y. (2009). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmaları önündeki engeller (Mersin ili örneği-Türkiye). *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 161-178.
- İnandı, Y., Özkan, S., Peker , S. ve Atik, Ü (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 77-96.
- İnandı, Y. ve Tunç, B. (2012). Kadın öğretmenlerin kariyer engelleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 203-222.
- İnel, M. (2013). *Kurum yapısının cam tavana etkisi: Türkiye'nin Ege bölgesi kurumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tez. İzmir: Gediz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- İraz, R.(009). Çalışma yaşamında kadın ve erkek yöneticilerin cam tavan sendromuna ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi bildiriler kitabı*, 21-23 Mayıs, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İşletme Bölümü. (s.277-284).
- İŞKUR (2003). *İstihdam durum raporu: Türkiye’de işgücü piyasası ve istihdam araştırması*.  
statik.iskur.gov.tr/tr/dis\_iliskiler/İstihdam%20Durum%20Raporu.doc  
adresinden 21.12.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Joshi, B. and Bhogayata, C. (2003). Barriers faced by women educational managers at an Indian University. *Sanshodhan Multi Disciplinary, Multi lingual Quarterly Research e – Journal*, 4.  
<http://www.sanshodhan.net/barriers%20faced%20by%20women%20educational%20managers.pdf> adresinden 26.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Kabasakal, H. (2004). Türkiye’de üst düzey kadın yöneticiler. *Leaders*, Mayıs, 44-47.
- Kang, H-R. andRowley, C. Women in management in South Korea: Advancement or retrenchment?. *Asia Pasific Business Review*, 11(2), 213-231.

- Kaparou, M. and Bush, T. (2007). Invisible barriers: The career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(2), 221-237.
- Karaca, A.(2007). *Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: Cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilir Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A.(2006). *Türkiye’de kadın işgücünün durumu: Denizli tekstil sektöründe kadın işgücü örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-207.
- Karlı, M. D. (2004). *Yönetimsel etkililik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kasapoğlu, M. A. (1994). Aile ve kadın araştırmaları için yedi temel rol ve statü. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Araştırma Dergisi*, 15, 217-233.
- Kauser, S. and Tlaiss, H. (2011). The Arab women manager: Participation barriers, and future prospects. *Journal of International Business and Economy*, 12(1), 35-56.
- Kavuncu, A. N. (1987). *Bem Cinsiyet Rolü Envanteri’nin Türk toplumuna uyarlama çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Keashly, L. & Jagatic K. (2003). By another name. American Perspectives on workplace bullying. In Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. and Cooper. C.L. (Eds.) *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace*. London: Taylor & Francis Group.
- Kelan, E. (2009). *Performing gender at work*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kılınç, Z. (2013). *Kadın spor yöneticilerinin labirentteki yolcuğu: Liderlik becerileri, algılanan engeller ve toplumsal cinsiyet rolleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı
- Kırel, Ç., Kocabaş, F. ve Özdemir, A. A. (2010). İşletmelerde algılanan cinsiyet temelli ayrımcılık: Eskişehir’de özel sektörde bir alan araştırması. *Çimento İşveren Dergisi, Mayıs, 5-15*.
- Klatzer, E. (2012). *Yerel yönetimlerde toplumsal cinsiyet eşitliği ve bütçeleme kılavuzu*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Kocacık, F. ve Gökkaya, V. B. (2005). Türkiye’de çalışan kadınlar ve sorunları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6(1), 195-219*.
- Koray, M. (1992). Çalışma yaşamında kadın gerçekleri. *Amme İdaresi Dergisi, 25(1), 93-122*.
- Köle, F. (2011). *Mersin Üniversitesi Kadın akademisyenlerinin örgütlerindeki cinsiyet kültürüne yönelik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kösemihal, N. Ş. (1971). *Durkheim sosyolojisi*. (Birinci basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kria, M. N. and Mukulu, E. (2012). Perceived organisational barriers to women career progression in Kenya’s civil service. *International Journal of Advances in Management and Economics, 1(6), 203-213*.



- KSGM (2008a). *Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı: 2008-2013*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. [http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/eski\\_site/Pdf/TCEUlusaleyemplanı.pdf](http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/eski_site/Pdf/TCEUlusaleyemplanı.pdf) adresinden 26.12.2011 tarihinde erişilmiştir.
- KSGM (2008b). *Toplumsal cinsiyet eşitliği*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- KSGM (2008c). *Politika Dokümanı: Yetki ve karar alma sürecinde kadın*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. [http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/eski\\_site/Pdf/kararalma.pdf](http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/eski_site/Pdf/kararalma.pdf) adresinden 23.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- KSGM (2008d). *Politika Dokümanı: Kadın ve medya*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. [http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/eski\\_site/Pdf/media.pdf](http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/eski_site/Pdf/media.pdf) adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- KSGM (2012). *Türkiye’de kadının durumu raporu*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kavramlar, uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lemay, R. A. (1999). Roles, identities and expectances: Positive contributions of role theory to normalization and social role valorization. In Flynn, R. J. and Lemay, R. A (Eds.). *A quarter century of normalization and social role valorization: Evolution and impact*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. (5th ed.). Belmont, CA: Cengage/Wadsworth.
- Maddock, S. (1997). Cinsiyet kültürü, stres ve kamu kesiminin yeniden yapılanması. *Çalışma Ortamı Dergisi*, 30, 1-2.

- Maden, D. (2011). *Toplumsal cinsiyet yaklaşımında kadının görünmeyen emeği: Ordu Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı.
- Martin, M. (2010). *The glass ceiling: An analysis of women working for federal agencies*. Master of Public Administration Thesis. Georgia: Kennesaw State University.
- Mathipa, E. R. and Tsoka, E. M. (2001). Possible barriers to the advancement of women to leadership positions in the education profession. *South African Journal of Education*, 21(4), 324-331.
- Mayatürk, E. (2006). *Çalışma yaşamında cinsiyete dayalı ayrımcılık ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilir Dalı, Yönetim ve Organizasyon Programı.
- Mayuk, A. (2013). *Çalışma yaşamında kadın ve konaklama işletmelerinde kadın yöneticilerde cam tavan sendromunu önlemeye yönelik stratejiler: İstanbul örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı.
- McCrae, R. R. and John, O. P. (1992). An Introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- McCrae, R. R. and Costa, Jr., P. (1997). Personality trait structure as human universe. *American Psychologist*, 52(5), 509-516.
- McCrae, R. R. and Costa, Jr. P. T. (2008). The five-factor theory of personality. John, O. P., Robins, R. W. and Pervin, L. A.(Eds.). In *Handbook of personality: Theory and research* (3th ed.). New York: The Guilford Press.
- McCrae, R. R (2010). The place of the FFM in personality psychology. *Psychological Inquiry*, 21, 57-64.

- McStravog, D. (2006). *Barriers to female progression to senior positions within the 26 district councils in Northern Ireland*. Women's Development Steering Group, Reino Unido. <http://www.womeninlocalcouncils.org.uk/research> adresinden 22.12.2011 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2004). *Sosyoloji 1*. Ankara: Açıköğretim Lisesi Yayınları.  
[http://yegitek.meb.gov.tr/aok/Aok\\_Kitaplar/AolKitaplar/Sosyoloji\\_1/2.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/aok/Aok_Kitaplar/AolKitaplar/Sosyoloji_1/2.pdf) adresinden 22.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2010). *18. Milli Eğitim Şurası kararları*.  
[http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura\\_kararlari\\_tamami.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf) adresinden 23.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2013). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2012-2013*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.  
[http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2012\\_2013.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf) adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Merdan, E. (2013). Beş faktör kişilik kuramı ile iş değerleri ilişkisinin incelenmesi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 140-159.  
<http://sbedergi.gumushane.edu.tr/belgeler/sbe-cilt4-sayi7/sayi7-913EthemMerdan-KisilikKurami.pdf> adresinden 26.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- MİGM (2009). *Cinsiyetlerine göre seçilmiş sayıları*. T. C. İçişleri Bakanlığı Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü.  
[http://www.migm.gov.tr/Dokumanlar/cinsiyetlerine\\_gore\\_secilmis\\_sayilari.pdf](http://www.migm.gov.tr/Dokumanlar/cinsiyetlerine_gore_secilmis_sayilari.pdf) adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Mills, C. W. (2007). *Toplumbilimsel düşün*. (Çev. Ünsal Oskay). İstanbul: Der Yayınevi.
- Moorosi, P. (2010). South African female principals' career paths: understanding the gender gap in secondary school management. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 547-562.

- Moreau, M-P., Osgood, J. and Halsall, A. (2005). *The career progression of women teachers in England: A Study of barriers to promotion and career development: Final report of the women teachers' careers and progression project*. London: Metropolitan University.  
[http://londondietetics.co.uk/library/c51886\\_3.pdf](http://londondietetics.co.uk/library/c51886_3.pdf) adresinden 26.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Mullins, L. J. (2006). *Essentials of organizational behaviour*. England: Pearson Education Limited.
- Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 195-214.
- Niles, S. G. and Harris-Bowlsbey, J. (2002). *Career development interventionsin the 21st century*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Oakley, A. (2000). Gender-based barriers to senior management positions: Understanding the scarcity of female CEOs. *Journal of Business Ethics*, 27, 321-334.
- Oakley, A. (2005). *The Ann Oakley reader: Gender, women and social science*. United Kingdom: The Policy Press.
- Onay, M. (2009). Cinsiyet ayrımcılığının sonuçları ve konuyla ilgili ampirik bir araştırma. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi bildiriler kitabı*, 21-23 Mayıs, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İşletme Bölümü. (s.285-291).
- Onsongo, J. (2004). *Factors affecting women's participation in university management in Kenya*. Gender Issues Research Report Series, No. 22. Ethiopia: Organisation for Social Science Research in Eastern and Southern Africa (OSSREA).  
<http://www.ossrea.net/publications/images/stories/ossrea/girr-22.pdf> adresinden 26.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

- Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries: Towards a new international research agenda. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604-624.
- Öğüt, A. (2006). Türkiye’de kadın girişimciliğin ve yöneticiliğin önündeki güçlükler: Cam tavan sendromu. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 56-78.
- Ömürbile, V. ve Usal, H. (2008). Muhasebe mesleğinin seçilmesinde etkin olan etkenlerin faktör analiziyle incelenmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 37, 164-173.
- Önder, N. (2013). Türkiye’de kadın işgücünün görünümü. *ÇSGB, Çalışma Dünyası Dergisi*, 1(1), 36-61.  
[http://app.csgeb.gov.tr/cdd/pdf/sayi\\_01/02.pdf](http://app.csgeb.gov.tr/cdd/pdf/sayi_01/02.pdf) adresinden 22.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Örücü, E., Kılıç, R. ve Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir ili örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2), 117-135.
- Özan, B. M. ve Akpınar, B. (2002). Okul yönetiminde kadın yöneticilerin başarısı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 219-234.
- Özar, Ş. (2006). Erkek egemen toplum ve kadın istihdamı. *Toprak İşveren Dergisi*.  
<http://www.toprakisveren.org.tr/2006-69-semsaozar.pdf> adresinden 03.05.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17.  
<http://arsiv.setav.org/ups/dosya/20275.pdf> adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

- Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S. ve Cihangir-Çankaya, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım arama tutumları, cinsiyet rolleri ve kendini saklama düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 59-71.
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145-159.
- Özdevecioğlu, Ö., Bulut, E. A., Tekçe, E. A., Çirli, Y., Gemici, T., Tozal, M. ve Doğan, Y. (2003). Kadın ve erkek yöneticilerin yönetimi altındaki personelin motivasyon, stres ve iş tatmini farklılıklarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 124-138.
- Özkara, E. ve Can, İ.Ö. (2012). Kadına yönelik şiddetle ilgili güncel yasal değişiklikler ve adli tıp, *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 99, 341-348.
- Özpolat, A. R. ve İşgör, İ. Y. (2013). Diğer gelişim alanları. Terzi, Ş. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi İçinde*. (s. 210-244).
- Özsan, G. (2004). Kadın bedeni ve üreme teknolojileri. *Kadın Çalışmalarında Disiplinlerarası Buluşma Sempozyumu bildiri metinleri kitabı*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Öztaş, U. ve Akın, O. (2009). Örgütsel çatışma yönetiminde cinsiyet farklılıkları: Antalya Serbest Bölgesinde bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 9-24.
- Öztürk, E. (2001). *Feminist teori ve tarihsel süreçte Türk kadını*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Palmer, M ve Hyman, B. (1993). *Yönetimde kadınlar*. (Çev. Vedat Üner). 1. Baskı. İstanbul: Rota Yayın Dağıtım.

- Pande, R. and Ford, D. (2011). *Gender quotas and female leadership: A review. Background paper for the World Development Report on Gender* .  
<http://www.hks.harvard.edu/fs/rpande/papers/Gender%20Quotas%20-%20April%202011.pdf> adresinden 30.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Panigrahi, M. R. (2013). Perception of secondary school stakeholders towards women representation in educational leadership in Harari Reiton Of Ethiopia. *International Women Online Journal of Distance Education*, 2(1), 27-43.
- Patil, S. (2009). Perceptions of female managers in male-dominated industries: Effect of gender rarity, performance, and diversity justification. *Michigan Journal of Business*, 2(1), 39-79.
- Patrick, H. A. and Kumar, A. (2011). Career management, employee development and performance in Indian information technology organizations. *Business Management Dynamics*, 1(5), 24-31.
- Pekkaya, M. ve Çolak, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin AHP ile belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 797-818.
- Peus, C. (2006). Work-family balance? The case of Germany: Working paper. MIT Workplace Center Sloan School of Management, WPC#0025.  
<http://web.mit.edu/workplacecenter/docs/wpc0025.pdf> adresinden 20.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Pillay, S. (2005). *A study of the barriers to career progress of women in an organization*. Unpublished dissertation. Degree of Master of Business Administration at the Nelson Mandela Metropolitan University.  
<http://dspace.nmmu.ac.za:8080/xmlui/bitstream/handle/10948/822/Dissertation%20%20MBA%20pdf.pdf?sequence=1> adresinden 26.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Pillay, S. (2001). *Women in educational management: Present and future challenges* Unpublished master's thesis. University of South Africa.

Perkins, D., and Timmerman, J. E. (2005). *A critical examination of the debate over virtue ethics and situationism*. Christian Business Faculty Association 25st Annual Conference, October, San Diego, CA.

[http://www.cbfa.org/Perkins\\_Timmerman.pdf](http://www.cbfa.org/Perkins_Timmerman.pdf) adresinden 25.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

Resmi Gazete (1965). *657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu*. 23.07.1965 tarih ve 12056 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. 09.11.1982 tarih ve 17863 mükerrer sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2001). *4721 Sayılı Türk Medeni Kanunu*. 08.12.2001 tarih ve 24607 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2003a). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 27.08.2003 tarih ve 25212 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2003b). *4857 Sayılı İş Kanunu*. 10.06.2003 tarih ve 25134 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2004). *5170 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun*. 22.05.2004 tarih ve 25469 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. 02.05.2006 tarih ve 26156 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. 24.12.2008 tarih ve 27090 sayılı Resmi Gazete.



Resmi Gazete (2010). *5982 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun*. 13.05.2010 tarih ve 27580 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2011). *Bazı Alacakların Yeniden Yapılandırılması İle Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ve Diğer Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun*. 25.02.2011 Tarih Ve 27857 Sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. 21.07.2012 tarih ve 28360 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar*. 09.10.2012 tarih ve 28436 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2013a). *Millî Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesi*. 06.01.2013 tarih ve 34934 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2013b). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. 06.07.2013 tarih ve 28699 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2013c). *6495 Sayılı Kanun*. 02.08.2013 tarih ve 28726 sayılı Resmi Gazete.

Resmi Gazete (2013d). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 04.08.2013 tarih ve 28728 sayılı Resmi Gazete.

Rowi, M. P. (1990). Barriers to equality: The Power of subtle discrimination to maintain unequal opportunity. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 3(2), 153-163.

Robbins, S.P. and Judge, T. A. (2010). *Essentials of organizational behavior*. (10th ed.). Upper Saddle River, NJ : Pearson/Prentice Hall.

- Robbins, S.P., Judge, T. A. and, Hasham, E. S. (2010). *Organizational Behavior*.(Arab World Ed). England: Pearson Education Limited.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim: Olanaklar ve sınırlar*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Schmidt, T. M. and Möller, A. L. (2011). *Stereotypical Barriers for Women in Management*.  
[http://pure.au.dk/portal/files/36185535/opgave\\_til\\_netdet.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/36185535/opgave_til_netdet.pdf) adresinden 25.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Schein, E. H. (1990). *Career anchors and job/role planning: The links between career pathing and career development*. MIT Sloan School of Management, WP#3192-90-BPS. 21p.  
<http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2315/SWP-3192-22603401.pdf> adresinden 29.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Schein, E.V. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657-688.
- Schein, V. E. and Mueller, R. (2006). Sex role stereotyping and requisite management characteristics: A cross cultural look. *Journal of Organizational Behavior*. 13(5), 439-447.
- Scott, J. W. (2007). *Toplumsal cinsiyet: Faydalı bir tarihsel analiz kategorisi*. (Çev. Aykut Tunç Kılıç). (Birinci Basım). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Sealy, R. H. V. and Singh, V. (2009). The importance of role models and demographic context for senior women's work identity development. *International Journal of Management Reviews*, 12(3), 284-300.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. (8.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezen, B. (2008). *Örgütlerde kadın çalışanların karşılaştıkları cam tavan engeli: Orta ve büyük ölçekli otel işletmelerinde bir araştırma*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı.

- Sharma, A., Sharma, S. and Kaustik, N. (2011). An exploratory study of glass ceiling in Indian education sector. *Zenith International Journal of Multidisciplinary Research*, 1(8), 73-82.
- Simpson, R. (1997). Have times changed? Career barriers and the token woman manager. *British Journal of Management*. 8, 121-130.
- Sosyal-İş Sendikası (2010). *8 Mart'ın 100. Yıldönümünde Türkiye'de ve dünyada kadın emeği ve istihdamı raporu*.  
[http://www.sosyal-is.org.tr/yayinlar/kadin\\_emegi\\_ve\\_istihdami.pdf](http://www.sosyal-is.org.tr/yayinlar/kadin_emegi_ve_istihdami.pdf) adresinden 23.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Soysal, A. (2004). Örgütlerde kariyer planlama ve geliştirme. Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (Ed.), *Kariyer yönetimi İçinde*. (s. 89-175).
- Soysal, A. (2010). Türkiye'de kadın girişimciler: Engeller ve fırsatlar bağlamında bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 83-114.
- Soysal, T. (2006). Uluslararası sözleşmeler ışığında 4857 Sayılı İş Kanununda kadın işçiyi koruyan hükümler. *Kamu-İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 8(4).  
<http://www.kamu-is.org.tr/pdf/843.pdf> adresinden 19.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Stuart, R. and Ottawa, O. C. (1999). *Organizational approaches to building gender equity*. Designing Research, Policy and Action Approaches to Eliminate Gender Inequity, National Symposium, Halifax, Nova Scotia, 3-6 October  
[http://www.dal.ca/content/dam/dalhousie/pdf/ace-women health/ACEWH\\_building\\_gender\\_equity.pdf](http://www.dal.ca/content/dam/dalhousie/pdf/ace-women_health/ACEWH_building_gender_equity.pdf) adresinden 21.11.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Subramaniam, I. D. and Arumugam, T. (2013). Barriers to women managers' career progressions in Malaysian government link companies (Glcs). *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7(2), 248-256.

- Şahin, G. (2007). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin yeri ve kariyer sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, H. (2011). Psikoseksüel gelişim. Özbay, Y. ve Erkan, S. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* İçinde. (s. 67-99).
- Tamer, G. (2013). Dünya'ya kıyasla Türkiye'de kadın girişimciliği. *International Conference on Eurasian Economies*. 649-656.  
<http://www.eecon.info/papers/648.pdf> adresinden 30.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(4), 33-42.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, H. (1986). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 123-135.
- Taymaz, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymur, İ. ve Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 4(2). 154-177.
- TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu (2011). *Faaliyet raporu: 23. Dönem 5. Yasama yılı*.  
[http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/faaliyet\\_raporu\\_23\\_donem\\_yy\\_5.pdf](http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/faaliyet_raporu_23_donem_yy_5.pdf) adresinden 03.05.2012 tarihinde erişilmiştir.
- TC Maliye Bakanlığı (2011). *Araştırma Raporu: Türkiye'de işgücü piyasası sorunları ve çözüm önerileri*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ekonomik ve Sektörel Analiz Dairesi.  
<http://www.maliye.gov.tr> adresinden 15.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

- TDK (2013a). Cinsiyet. *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 20.01.2013 tarihinde erişilmiştir.
- TDK (2013b). Kariyer. *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 27.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Temel, A., Yakın, M. ve Misci, S. (2006). Örgütsel cinsiyetlerin örgütsel davranışa yansımaları. *Yönetim ve Ekonomi*, 13(1), 27-38.
- Temp, G. (1993). Hukuk önünde kadın erkek eşitliği. *Çağdaş Hukuk Dergisi*, 17-18, 44-45.
- Tetik, S. (2010). Mobbing kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 81-89.
- Toksabay-Esen, A. ve Memişoğlu, O. (2007). *Siyasetin cinsiyeti: Politika notu*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV).  
[http://www.tepav.org.tr/upload/files/1271250684r7712.Siyasetin\\_Cinsiyeti.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1271250684r7712.Siyasetin_Cinsiyeti.pdf) adresinden 03.05.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Toker-Gökçe, A. (2012). Mobbing: İşyerinde yıldırma özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 272-286.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turgoose, C., Hall, L., Carter, A. and Stride, C. (2006). *Encouraging an increase in the employment of women returners in areas of skill shortage in traditionally male industries*. The University of Sheffield.  
<http://www.dti.gov.uk/files/file28572.pdf> adresinden 23.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik, *Sayıştay Dergisi*, 80, 57-83.  
<http://dergi.sayistay.gov.tr/icerik/der80m3.pdf> adresinden 22.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Tunçer, P. (2012). Değişen insan kaynakları yönetimi anlayışında kariyer yönetimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 203-233.
- Turner, D. W. III.(‘010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760.
- TÜİK (2010). *Cinsiyet ve eğitim durumuna göre aylık ortalama brüt ücret ve yıllık ortalama brüt kazançlar*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.  
<http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2011). *Seçim yılına göre milletvekili sayısı*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.  
<http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2012). *Yıllara, yaş grubu ve cinsiyete göre nüfus, genel nüfus sayımları (ADNKS)*. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2013). *İşteki durum ve ekonomik faaliyete göre istihdam edilenler*, Ekim 2012-2013. [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr) adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Tülek, H. (1998). Dünya’da ve Türkiye’de kadın yöneticiler: Cam tavan deliniyor mu? *Farklı Cinslerin Eşitliği Sempozyumu bildiriler kitabı*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Yayınları, No:68.
- Türk Eğitim-Sen (2012). *Çalışma hayatında kadın sorunları ve Türk Eğitim-Sen*. Ankara: Sistem Ofset.

Türk Eğitim-Sen (2013a). Ucube yönetici atama yönetmeliğini protesto ettik. *Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası Genel Merkezi Aylık Haber Bülteni*, Mart 2013, 108, 7-10.

[http://www.turkegitimsen.org.tr/lib\\_basili/277.pdf](http://www.turkegitimsen.org.tr/lib_basili/277.pdf) adresinden 22.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

Türk-İş (2005). *Türkiye’de emek piyasalarında kadının durumu*. Türk-İş Raporu. [http://www.turkis.org.tr/source.cms.docs/turkis.org.tr.ce/docs/file/emekpiyasasi\\_ndakadin.doc](http://www.turkis.org.tr/source.cms.docs/turkis.org.tr.ce/docs/file/emekpiyasasi_ndakadin.doc) adresinden 21.12.2011 tarihinde erişilmiştir.

Türkkahraman, M. ve Şahin, K. (2010). Kadın ve kariyer. *Akdeniz Üniversitesi Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-88.

TÜSİAD (2000). *Kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: Eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset*. İstanbul: TÜSİAD. Yayın no: TÜSİAD-T/2000-12/290.

UAÖ (2013). *Uluslararası Af Örgütü Raporu 2013: Dünyada insan haklarının durumu*. İstanbul: Uluslararası Af Örgütü Türkiye Şubesi.

UN (2011). *The millenium development goals report 2011*. United Nations. New York.

UNECE (2009). *Countries in figures-2009. Gender and demographic overview by Sex, Indicator, Country and Year*. Statistical Division Database. <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/profiles2009/turkey.pdf> adresinden 09.03.2012 tarihinde alınmıştır.

UNESCO (2000). *The Dakar Framework for action. Education for all: Meeting collective commitments*. World Education Forum, 26-28 April, Dakar, Senegal. Paris, France: UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> adresinden 27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2003). *Global Monitoring Report: Gender and education for all: The leap to equality*. France.

[http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/efa\\_gmr\\_2003-4.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/efa_gmr_2003-4.pdf)  
adresinden 06.02.2013 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2010). *Education for all global monitoring report: Reaching the marginalized*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606e.pdf> adresinden  
27.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2011). *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*. Paris: Charlesworth Press.

UNICEF (2004). Kadınlara karşı her türlü ayrımcılığı önlenmesi uluslar arası sözleşmesi (CEDAW). Ankara: UNICEF Türkiye.

[http://www.unicef.org/turkey/pdf/\\_gi18.pdf](http://www.unicef.org/turkey/pdf/_gi18.pdf) adresinden 05.01.2011 tarihinde  
erişilmiştir.

Ünal, C. (1973). Cinsiyete bağlı psikolojik farklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 37-57.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. (2009). Denetim sürecinde ilköğretim okul müdürlerinin değerlendirme formu üzerine değerlendirme. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 199-212.

Yılmaz, D. V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın L. ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 775-792.

Yılmaz, T. (2013). *Kadın ve erkek eğitim yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin alguları İstanbul ili örneği*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı



- Yoğun-Erçen, A. E. (2008). *Kadınların cam tavan aşma stratejileri: Büyük ölçekli Türk işletmelerinde bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Yost, E. B., and Herbert, T. T. (1998). *Attitudes toward women as managers*. The Pfeiffer Library Volume 12 (2nd ed.).  
<http://home.snu.edu/~jsmith/library/body/v12.pdf> adresinden 25.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Young, R. A. and Collin, A. (2000). Introduction: Framing the future of career. In Collin, A. and Young, R. A. (Eds.). *The future of career*. (1-17). United Kingdom: Cambridge University Press.
- YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. T.C. Yükseköğretim Kurulu, Yayın No: 2007-1. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Yurdugül, H. (2005). *Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme çalışmaları için bazı ayrıntılar*.[http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA\\_OrneklemGenislikleri](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA_OrneklemGenislikleri) adresinden 26.02.2003 tarihinde erişilmiştir.
- Yuvalı, E. (2013). 4857 Sayılı İş Kanunu'nun ve ilgili mevzuatın kadın işçiler ile ilgili hükümlerine genel bir bakış. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 106, 93-114.
- Weber, M. B., Feldman, J. R. and Poling, E. C. (1981). Why women are underrepresented in educational administration. *Educational Leadership*, 38(4), 320-322.
- WEF (2013). *The Global Gender Gap Report*. Geneva: World Economic Forum.
- Wentling, R. M. and Thomas, S. (2007). The career development of women executives in information technology. *Journal of Information Technology Management*. 18(1), 33-48.
- Werner, J. M. and DeSimone, R. L. (2006). *Human resource development*. (International student Ed.). USA: Thomson South-Western.

- Wilkinson, R. ve Pickett, K. (2009). *Su terazisi: Eşitliğin artması toplumları nasıl güçlendiriyor?*. (Çev. Elif Özsayar). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Wilson, A., Lenssen, G. and Hind, P. (2006). *Leadership qualities and management competencies for corporate responsibility: A research report for the European Academy of Business in Society*. United Kingdom: Ashridge.
- Wilson, E. M. (2001). Organizational behaviour and gender. Wilson, E. M. (Ed.). In *Organizational behaviour reassessed: The impact of gender*. London: Sage Publications. (pp. 1-16).
- WIRE-Women's Information (2006). Getting the balance right: creating family friendly workplaces.  
<http://www.wire.org.au/wp-content/uploads/2010/08/Getting-The-Balance-Right-Booklet-small-NGOs.pdf> adresinden 20.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Zengin, B. (2000). *Türkiye`de mühendis kadınlar: Toplumsal cinsiyet , eğitim ve iş yaşamı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeybek, E. (2010). *Kariyer engelleri ve cam tavan: Ankara'da faaliyet gösteren 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Turizm İşletmeciliği Eğitimi Anabilim Dalı, Turizm İşletmeciliği Bilim Dalı.
- Zeybekoğlu-Dündar, Ö. (2012) Toplumsal cinsiyet rollerinin televizyon reklamlarına yansımaları. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 5(1), 121-136.

### **İnternet Siteleri:**

AB Haber (05.03.2011). *Avrupa Komisyonu şirketlere kadın yönetici ataması için süre tanıdı.* Avrasya İncelemeleri Merkezi, 617, 05.03.2011.

<http://www.avim.org.tr/bultentekli.php?haberid=31680> adresinden 26.12.2011 tarihinde erişilmiştir.

Anadolu Ajansı (20.11.2013). *AP'den şirketlere kadın kotası.* 20.11.2013,

<http://www.dunya.com/apden-sirketlere-kadin-kotasi-208916h.htm>. adresinden 26.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

Eğitim Sen (2013). *Yönetici atama yönetmeliğinin bazı maddelerinin iptali istemiyle dava açtık.* Eğitim Sen Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

[http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden\\_detay.php?kod=20062&sube=0#.UuA5p9JajI](http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=20062&sube=0#.UuA5p9JajI) U adresinden 22.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/about/sozlesmeler>. *Türkiye'nin Onayladığı ILO Sözleşmeleri.* 19.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

<http://malatya.meb.gov.tr/www/kis-saati-uygulamasi/icerik/105> *Kış saati uygulaması.* Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü. 22.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

Türk Eğitim-Sen (2013b). *Genel Başkan Koncuk: Türk Eğitim-Sen yönetici atama yönetmeliğine dava açtı.*

[http://www.turkegitimsen.org.tr/haber\\_goster.php?haber\\_id=15290](http://www.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=15290) adresinden 22.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

## EKLER

### Ek 1. Nicel Veri Toplama Aracı

#### Sayın Katılımcı,

Kadın ve erkek öğretmen görüşleri doğrultusunda kadın yöneticilerde kariyer engellerini belirlenmeyi amaçlayan bu araştırmada değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Lütfen araçta yer alan her maddeyi okuduktan sonra, sizin için uygun olan seçeneği, ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için, ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

**Arş. Gör. Emel TÜZEL**  
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

#### BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz:** ( ) Erkek ( ) Kadın
2. **Medeni durumunuz:** ( ) Evli ( ) Bekâr ( ) Dul/Boşanmış
3. **Yaşınız:** .....
4. **Görev yaptığınız (bu) okuldaki hizmet süreniz:** ..... yıl
5. **Mesleki Kıdem:** ..... yıl
6. **Branşınız:** ( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Branş Öğretmeni
7. **Mezun olduğunuz kurum:** ( ) Eğitim Enstitüsü ( ) Yüksek öğretmen Okulu ( ) Fen-Edebiyat Fakültesi ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Diğer:...
8. **Lisansüstü eğitim dereceniz:** ( ) Yok ( ) Yüksek lisans ( ) Doktora
9. **Okul yöneticiliği deneyiminiz var mı?:** ( ) Yok ( ) Müdür ( ) Müdür yrd./Müdür baş yrd.
10. **Daha önce okul yöneticiliği sınavlarına girdiniz mi?** ( ) Evet ( ) Hayır
11. **Halen çalıştığınız okuldaki okul müdürünün cinsiyeti:** ( ) Kadın ( ) Erkek
12. **Halen çalışmakta olduğunuz okuldaki okul müdür yardımcısı/yardımcılarının cinsiyeti:** ( ) Kadın ( ) Erkek

<b>OKUL YÖNETİCİSİ OLMAYA İSTEKLİLİK ve UYGUNLUK</b>					
Aşağıda okul yöneticiliği yapmaya istekliliğinize ve uygunluğunuza ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadelere katılım düzeyinizi (X) ile işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Okul yöneticisi olmak kariyer hedeflerimin başında yer alıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Kariyer gelişimim sürecinde bir basamak görevi göreceği için okul yöneticisi olmak isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Toplum içerisinde bana daha fazla saygınlık sağlayacağı için okul yöneticisi olmak isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Maaşımda meydana gelecek iyileşme için okul yöneticisi olmak isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Öğretmenlikten aldığım ücreti yeterli bulduğum için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğretmenliğin sağladığı özlük haklarını yeterli bulduğum için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Öğretmenliğin sağladığı toplumsal statüden memnun olduğum için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Çocuklarıma daha az zaman ayırmama sebep olacağı için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Eşime daha az zaman ayırmama neden olacağı için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Ev işlerine/düzenine daha az zaman ayırmama neden olacağı için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Öğretmenlikten daha fazla sorumluluk yükleyeceği için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Haftalık çalışma süremi artıracacağı için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Senelik izin/tatil süremi kısaltacağı için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Okul yöneticileri sık yer değiştirdiği için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. İş ortamında daha fazla stres yaşamama sebep olacağı için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

16. Öğretmenlerle ve diğer çalışanlarda sıcak ilişkiler kurmamı engelleyeceği için okul yöneticisi olmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Başarılı bir okul yöneticisi olabileceğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Bugüne kadar almış olduğum eğitim başarılı bir okul yöneticisi olmak için yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Mesleki tecrübelerim başarılı bir okul yöneticisi olmak için yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Okul yöneticisi olursam, karşılaşılabileceğim sorunları çözmeye yeterli dayanıklılığı gösterebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Okul yönetimi ile ilgili mevzuatlar/yönetmelikler hakkında yeterli bilgiye sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Okul yöneticiliği ile ilgili gerekli idari/yönetimsel becerilere sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Okul yöneticisi olursam çocuklarıma yeterli zaman ayırabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Okul yöneticisi olursam ev işleri/ev düzenine yeterince zaman ayırabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Okul yöneticisi olursam sosyal/kültürel hayatıma yeterince zaman ayırabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Okul yöneticisi olursam aile-iş hayatımı dengeleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Okul yöneticisi olursam eşime yeterli zaman ayırabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Okul yöneticisi olursam diğer öğretmenlerle diğer arkadaşlık ilişkilerim ile yöneticilikten doğan ilişkilerimi dengeleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

<b>TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ ALGISI</b>					
Aşağıda kadın ve erkeğin cinsiyet rollerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadelere katılım düzeyinizi (X) ile işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	1. Çalışan kadınlar, ev hanımı kadınlar kadar iyi anne olamazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Kadınların birincil görevi iyi bir anne olmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Kadının iş hayatına daha fazla vakit ayırması, çocuklarının bakımıyla yeterince ilgilenememesine neden olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Kadının iş hayatına daha fazla zaman ayırması, çocuklarının gelişimini ve okul başarısını olumsuz etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Kadının iş hayatına daha fazla vakit ayırması, evde düzenin bozulmasına/ev işlerinin aksamasına neden olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Evde mutfak işlerinden ve yemek yapmaktan öncelikli olarak kadın sorumludur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Yüksek kariyeri olan kadınların evleri, diğer kadınlarınkinden daha bakımsız olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Evin geçimini sağlamak kadına göre erkeğin daha öncelikli görevidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Ailenin maddi geçimini sağlamak için, kadının çalışması şart değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Evde erkek gelir getirici bir işte çalışıyor ise, kadının mutlaka çalışması gerekmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Kadının eşinden daha yüksek kariyere sahip olması, eşler arasında problemlere yol açar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Evlilik, kadınların kariyer gelişimi önünde başlı başına bir engel teşkil eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Kadın öğretmenler eğer yönetici olmak istiyorlarsa, eşlerinin onayını almalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Kadının erkekten daha fazla ücret alması, eşler arasında problemlere yol açar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Kadının eğitim düzeyinin erkeğinkinden yüksek olması, eşler arasında problemlere yol açar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Aile içinde kadının kariyeri, erkeğin kariyerine oranla ikincil öneme sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Erkekler bilinçaltında eşlerinin kendilerinden daha akıllı ve güçlü olmalarından çekinirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Üst düzeyde uzmanlaşma isteyen meslekler kadınlara oranla erkeklere daha uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Tanımadığım herhangi bir okul yöneticisinden cinsiyeti belirtilmeden bahsedildiğinde, genellikle onun erkek olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Kadınlar erkeklere oranla ailelerine daha fazla zaman ayırmalarına olanak sağlayacak meslekleri tercih etmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Öğretmenlik sağladığı ücret, özlük hakları, tatil/izin süresi gibi olanaklar göz önüne alındığında kadın için yöneticilikten daha uygun bir meslektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Erkeğin sosyal saygınlığı, iyi bir mesleki kariyeri olmasına kadınlarınkinden daha fazla bağlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

<b>KURUMSAL ENGELLER</b>					
Aşağıda kadın öğretmen ve kadın okul yöneticilerine ilişkin kurumsal bakış açısını ortaya koymaya yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadelere katılım düzeyinizi (X) ile işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Üst makamlar eşit başarıya sahip bir kadın ve bir erkek yönetici adayından, cinsiyeti nedeniyle erkek olanı okul yöneticisi olarak atamaya eğilimlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Yönetici konumundakiler, kadınların yönetici olmasına erkekler kadar sıcak bakmazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Yönetici konumundakiler, kadınları yönetici olmak konusunda erkekler kadar özendirirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Kadın yöneticiler daha çok erkeklerden oluşan üst makamlar tarafından informal iletişim ağından dışlanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Kadınlara rol modeli olabilecek yeterli sayıda kadın okul yöneticisi vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Kadınlar yönetici olmaya ilişkin mentorluk ilişkilerinden erkekler kadar yararlanamamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Çalıştığım kurumda okul yöneticiliği daha çok erkek işi olarak algılanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Kadınların okul yöneticisi olarak yeterli oranda temsil edildiğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. MEB bünyesinde kadınların yönetsel pozisyonlarda yeterli oranda temsil edildiğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Okul yöneticisi olmada cinsiyet önemli bir rol oynamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Kadın okul yöneticileri daha çok erkeklerden oluşan diğer okul yöneticileri ile informal ilişkiler geliştirmekte zorlanırlar, dışarıda tutulurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Kadınlar okul yöneticisi olmak için pozitif ayrımcılık görmektedirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Okul yöneticiliği için erkeklere ve kadınlara fırsat eşitliği sağlanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Kadınların okul yöneticisi olmasında resmi olarak bir engel bulunmamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

<b>İDEAL OKUL YÖNETİCİSİNİN CİNSİYET ÖZELLİKLERİ</b>					
Aşağıda çeşitli kişisel özellikler yer almaktadır. Lütfen bu özelliklerin etkili/başarılı bir okul yöneticisinde bulunması gerekliliğine ilişkin önem derecesini (X) ile işaretleyiniz.	Hiç önemli değil	Az önemli	Orta düzeyde önemli	Oldukça önemli	Çok önemli
<b>İdeal okul yöneticisi .... olmalıdır;</b>					
1. ... ağırbaşlı/ciddi...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. ... anlayışlı...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. ... başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. ... boyun eğici...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. ... cana yakın...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. ... çocukları seven...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. ... duygusal...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. ... fedakâr ...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. ... gönül almayı bilmeli...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. ... hassas...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. ... incinmiş duyguları tamir etmeye istekli...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. ... kaba dil kullanmayan...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. ... kadınsı/feminen...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. ... merhametli...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. ... namuslu...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. ... sadık...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. ... sevecen...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. ... sıklıgan...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. ... tatlı dilli...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. ... yumuşak/nazik...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. ... ailesine karşı sorumlu...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. ... baskın/tesirli...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. ... cömert...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. ... duygularını açığa vurmeyen...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

25. ... erkeksi...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. ... etkileyici/güçlü...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. ... girişken...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. ... gözüpek...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. ... haksızlığa karşı tavır alan...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. ... hırslı...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. ... idealist...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. ... kendi ihtiyaçlarını savunan...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. ... kendine güvenen...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. ... kuralcı/katı...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. ... lider gibi davranan...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. ... mantıklı...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. ... otoriter...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. ... riski göze almaktan çekinmeyen...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39. ... saldırgan...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. ... sözünde duran...	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

<b>KADIN OKUL YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER</b>					
Aşağıda kadın okul yöneticilerine ilişkin görüşlerinizi ortaya koymaya yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadelere katılım düzeyinizi (X) ile işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Kadın okul yöneticisi yerine erkek okul yöneticisiyle çalışmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Kadın okul yöneticisiyle çalışmak, erkek çalışanları olumsuz yönde etkileyebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Kadın okul yöneticileri yönetimde bireysel ilişkilerini erkek yöneticilerden daha fazla ön planda tutarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Kadın okul yöneticileri çalışanları arasında erkek okul yöneticilerinden daha fazla ayırım yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Kadın okul yöneticileri işlerini yaparken istenmeyen bir duygusallık gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Kadın okul yöneticileri kendisiyle yakın kişisel ilişkiler kuranları erkek yöneticilerden daha fazla kayırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Kadın okul yöneticileri kendisine dalkavukluk yapanları erkek yöneticilerden daha fazla kayırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Erkek okul yöneticileri karar vermede kadın yöneticilerden daha başarılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Erkek okul yöneticisi ile çalışmak, okulda işlerin daha iyi yürütmesini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Okul yönetiminde erkek yöneticiler kadın yöneticilerden daha başarılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Kadın okul yöneticileri daha fazla çaba gösterebilirler, erkek okul yöneticileri kadar başarılı olamazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Kadın okul yöneticilerinin başarılı olabilmesi için, erkek okul yöneticilerden daha fazla çalışması gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Başarılı okul yöneticileri genellikle erkektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Erkek okul yöneticileri kadın okul yöneticilerden daha profesyonel bir yönetim sergilerler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Kadın okul yöneticileri erkek okul yöneticileri kadar liderlik becerisine sahip değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Erkek okul yöneticileri kadın okul yöneticilerinden daha aktif/dinamik bir yönetim sergilerler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Kadın okul müdürü ancak erkek bir okul müdür yardımcısı ile çalışırsa başarıya ulaşabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Kadın okul yöneticileri sorun çözmede erkek okul yöneticilerinden daha pasif davranırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Kadın okul yöneticileri yönetsel sorunlar karşısında daha fazla paniğe kapılırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Kadın okul yöneticileri ayrıntılarla fazla ilgilendikleri için işler aksar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Kadın okul yöneticilerinin ayrıntılarda daha fazla ilgilenmesi geneli görmelerini engeller.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Kadın okul yöneticileri otoriter davranmaları gereken konularda istenmeyen bir zayıflık gösterirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Kadın okul yöneticileri otorite sağlama konusunda erkek okul yöneticileri kadar başarılı değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Kadın okul yöneticilerinin yönetsel sorunlar karşısında daha ılımlı bir yönetim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

tarzı benimsemesi okulda sorunlara yol açar.					
25. Kadın okul yöneticilerinin otorite sağlamak için “erkek gibi” davranmaları gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Kadın okul yöneticileri yöneticiliğin ağır çalışma koşullarına erkek okul yöneticiler kadar ayak uyduramazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Kadın okul yöneticileri stresle başa çıkmada erkek okul yöneticileri kadar başarılı değildirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Kadın okul yöneticileri fiziksel olarak erkek okul yöneticilerinden daha fazla yorgunluk yaşarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Kadın okul yöneticileri erkek okul yöneticileri kadar kariyerlerine bağlı olmazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Okul yöneticisi kadınların aile hayatı, öğretmen kadınların aile hayatından daha düzensizdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Kadın okul yöneticileri aile ile ilgili sorunlarını işlerine erkek okul yöneticilerden daha fazla yansıtırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Kadın okul yöneticileri aile hayatlarını ön planda tuttukları için işler aksar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Kadın okul yöneticileri özel hayatlarından fedakârlık etmeden başarılı olamazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Kadın okul yöneticileri ailelerini ihmal ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Kadın okul yöneticileri ailevi problemlerini işlerine erkek okul yöneticilerinden daha fazla yansıtırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Kadın okul yöneticileri aile-iş dengesini erkek yöneticiler kadar dengede tutamazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Kadın okul yöneticileri erkek yöneticiler kadar risk almaktan çekinirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Kadın okul yöneticileri erkek yöneticiler kadar hırslı değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39. Kadın okul yöneticileri gerektiğinde erkek yöneticiler kadar radikal kararlar almaktan çekinirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. Kadın okul yöneticileri erkek yöneticiler kadar sorumluluk almaktan çekinirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41. Kadın yöneticiler okulun rutin işlerini (evrak,dosyalama vb.) erkek yöneticiler kadar iyi yönetemezler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42. Kadın okul yöneticileri mevzuatı uygulamada erkek okul yöneticileri kadar başarılı değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43. Kadın okul yöneticilerinin okullarında dedikodu, erkek yöneticilerin okullarındakinden daha fazla göze çarpar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44.. Kadın okul yöneticileri ile kadın öğretmenler arasında daha fazla çekişme/çekememezlik olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45. Kadın okul yöneticilerinin yönettiği okullarda kişilerarası çatışmalarla daha sık karşılaşılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46. Kadın okul yöneticilerinin yönettiği okullarda kişilerarası kıskançlık daha fazla yaşanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47. Kadın okul yöneticileri kadın öğretmenlere oranla daha erkeksi davranışlar gösterirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48. Kadın okul yöneticileri daha güçlü görünmek için erkek gibi davranmaya çalışırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49. Kadın okul yöneticilerinin yönetsel sorunlar karşısında nasıl davranacağı önceden kestirilemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50. Kadın okul yöneticileri yönetsel kararlarında kişiye göre davranır, herkese eşit muamele etmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51. Öğrenciler, kadın okul yöneticisine erkek okul yöneticisi kadar saygı göstermezler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52. Aileler okula geldiklerinde kadın okul yöneticisi yerine, erkek okul yöneticisi ile karşılaşmayı isterler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53. Kadın okul yöneticileri erkek okul yöneticilerine oranla daha içten pazarlıklıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54. Kadın okul yöneticileri erkek okul yöneticilerinden daha kaprislidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55. Kadın okul yöneticileri başarıları kendilerine mal ederler, çalışanları ile paylaşmazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56. Kadın okul yöneticileri kişisel sorunlarını işlerine erkek okul yöneticilerinden daha fazla yansıtırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57. Kadın okul yöneticileri, kadın öğretmenlerce erkek okul yöneticilerinden daha fazla kıskanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58. Kadın okul yöneticileri haklı eleştirilere erkek okul yöneticileri kadar açık değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59. Kadın okul yöneticileri kişilerarası ilişkilerinde erkek okul yöneticilerinden daha güvenilmez davranırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60. Kadın okul yöneticileri erkek okul yöneticilerinden daha fazla kendilerini beğenmiş olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
61. Kadınlar okul yöneticisi olduklarında, erkek okul yöneticilerine oranla daha fazla yalnız kalma korkusu yaşarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

*Veri toplama aracı sona ermiştir.  
Katılımınız için teşekkür ederim.*



**Ek 2. Nitel Veri Toplama Aracı: Katılımcı Formu****KADIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARIYER ENGELLERİNİN  
İNCELENMESİ**

1. Okul yöneticisi olmayı niçin istediniz?
  - 1.1.İstekliğinizi olumsuz yönde etkileyen kişisel etmenleri açıklar mısınız? Bu kapsamdaki sorunları nasıl çözümlediniz?
2. Okul yöneticisi olma sürecinde aile içindeki cinsiyet rolleriniz ve eşinize göre kariyer konumunuz bu süreci nasıl etkiledi?
  - 2.1 Varsa bu süreçte karşılaştığınız sorunları nasıl çözümlediniz?
3. Kadınların okul yöneticisi olma sürecinde cinsiyetlerine bağlı olarak karşılaştığı kurumsal kaynaklı kariyer engellerini nasıl değerlendirirsiniz?
  - 3.1. Siz varsa karşılaştığınız bu kurumsal kariyer engellerini nasıl yeniyorsunuz?
4. Okul yöneticisi olma sürecinizde çevrenizin ve sizin kadın okul yöneticilerine ilişkin bakış açılarını değerlendirir misiniz?
5. Birlikte çalıştığınız öğretmenlerin cinsiyetinize dayalı olarak size bakış açılarını değerlendirir misiniz?
  - 5.1 Varsa öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin önyargılarını nasıl engellediniz?

6. Lütfen kişisel yönetim tarzınızı göz önünde bulundurarak aşağıdaki cinsiyet özelliklerinden size en çok uyanları ve ideal okul yöneticisinde bulunması gerektiğinizi düşündüğünüz özellikleri en çok 5, en az 1 olmak üzere 1-5 puan aralığında değerlendiriniz.

Özellik	Siz	İdeal	Özellik	Siz	İdeal	Özellik	Siz	İdeal	Özellik	Siz	İdeal
ağırbaşlı/ ciddi			incinmiş duyguları tamir etmeye istekli			ailesine karşı sorumlu			idealist		
anlayışlı			kaba dil kullanmayan			baskın/ tesirli			kendi ihtiyaçlarını savunan		
başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı			kadınısı/ feminen			cömert			kendine güvenen		
boyun eğici			merhametli			duygularını açığa vurmayan			kuralcı/ katı		
cana yakın			namuslu			erkeksi			lider gibi davranan		
çocukları seven			sadık			etkileyici/ güçlü			mantıklı		
duygusal			sevecen			girişken			otoriter		
fedakâr			sıkılgan			gözüpek			risk almaktan çekinmeyen		
gönül almayı bilen			tatlı dilli			haksızlığa karşı tavır alan			saldırgan		
hassas			yumuşak/nazik			hırslı			sözünde duran		

7. Yönetim işini cinsiyet açısından nasıl değerlendirirsiniz?
8. Yöneticilik işi kadınısı özellikler göstermenizi nasıl etkiliyor?

### Ek 3. Nitel Veri Toplama Aracı: Araştırmacı Formu

#### ARAŞTIRMACI FORMU

##### A. Görüşme Bilgileri

1. Okul:.....
2. Tarih:.....
3. Saat (Başlangıç/Bitiş):...../.....

##### B. Katılımcıya Ait Kişisel Bilgiler

1. Öğretmenlik branşınız:
2. Bu okuldaki görev süreniz:
3. Okul yöneticiliğindeki kıdeminiz:
4. Öğretmenlik dahil mesleki kıdeminiz:
5. Müdür yardımcılığı/başyardımcılığı yaptınız mı?
6. Kaç farklı okulda yöneticilik (müdürlük) yaptınız?:
7. Kaç farklı okulda müdür yardımcılığı/başyardımcılığı yaptınız?
8. Eğitim durumunuz:
  - a. Lisans:
  - b. Yüksek lisans:
  - c. Doktora:
9. Medeni Durumunuz:
10. Eşinizin mesleği:
11. Çocuğunuz var mı? Sayısı:
12. Birlikte çalışmakta olduğunuz müdür yrd/baş yrd. cinsiyeti/cinsiyetleri:

#### KADIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARIYER ENGELLERİNİN İNCELENMESİ

1. Okul yöneticisi olmayı niçin istediniz?
  - 1.1. İstekliliğinizi olumsuz yönde etkileyen kişisel etmenleri açıkla mısınız? Bu kapsamdaki sorunları nasıl çözümlediniz?
    - Kişisel yeterlilik ve başarı algısı,
    - Statü ve kazanım,
    - Çalışma koşulları,
    - Özel hayata etki istekliliği nasıl etkiledi?
  2. Okul yöneticisi olma sürecinde aile içindeki cinsiyet rolleriniz ve eşinize göre kariyer konumunuz bu süreci nasıl etkiledi?
  - 2.2 Varsa bu süreçte karşılaştığınız sorunları nasıl çözümlediniz?
    - Ev işleri, çocuklar, eş desteği, evlilik sürecinin kariyere etkisi
3. Kadınların okul yöneticisi olma sürecinde cinsiyetlerine bağlı olarak karşılaştığı kurumsal kaynaklı kariyer engellerini nasıl değerlendirirsiniz?

- 3.1. Siz varsa karşılaştığınız bu kurumsal kariyer engellerini nasıl yeniyorsunuz?
- Üst makamlarla ilişkiler-sosyal kabul
  - Diğer okul yöneticileri ve öğretmenlerle ilişkiler-sosyal kabul
  - Temsil edilme ve özendirme
  - Fırsat eşitliği
  - Pozitif ayrımcılık
  - Resmi engeller
4. Okul yöneticisi olma sürecinizde çevrenizin ve sizin kadın okul yöneticilerine ilişkin bakış açılarını değerlendirir misiniz?
- Genel yönetim başarısına ilişkin önyargılar
  - Aile hayatına ilişkin önyargılar
  - Okul iklimine ve kişiler arası ilişkilere ilişkin önyargılar
  - Kişisel özelliklere ilişkin önyargılar
  - Nesnellik ve eşit muameleye ilişkin önyargılar
5. Birlikte çalıştığımız öğretmenlerin cinsiyetinize dayalı olarak size bakış açılarını değerlendirir misiniz?
- 5.1. Varsa öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin önyargılarını nasıl engellediniz?
6. Lütfen kişisel yönetim tarzınızı göz önünde bulundurarak size verilmiş olan formda yer alan tabloyu cinsiyet özelliklerinden size en çok uyanları 5, en az uyanlar 1 olmak üzere 1-5 puan aralığında değerlendiriniz .
7. Yönetim işini cinsiyet açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Yönetimin cinsiyeti var mıdır?
  - Erkeksi ve kadınsı cinsiyet özelliklerinin yönetime olumlu/olumsuz etkisini değerlendir misiniz?
8. Yöneticilik işi kadınsı özellikler göstermenizi nasıl etkiliyor?
- Sizden beklenen erkeksi davranışları değerlendir misiniz?
  - Bu durum sizin için sorun yarattı mı? Nasıl çözümlediniz?

#### Ek 4. Görüşme Sözleşme Formu

**Görüşme Tarihi:**

...../...../.....

### OKUL YÖNETİCİSİ GÖRÜŞME FORMU SÖZLEŞME

Sayın Okul Yöneticisi,

Bu görüşme, resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin, okul yöneticisi olması sürecinde karşılaştığı kariyer engellerinin neler olduğunu ortaya koymak ve bu kapsamda karşılaştığınız kariyer engellerini nasıl yendiğinizi kişisel tecrübeleriniz ışığında ortaya koymaktır. Bu kapsamda size yöneltilecek olan soruları içtenlikle cevaplamanız araştırma sonuçları açısından önem taşımaktadır. Görüşme esnasında meydana gelebilecek olası kesintileri ortadan kaldırmak ve elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak açısından ses kaydı alınması istenmektedir. Sizden alınan izin doğrultusunda yapılacak ses kayıtları kesinlikle gizli tutulacak, üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacak ve bilimsel araştırma kapsamında değerlendirilecektir. Kişisel kimliğiniz gizli tutulacak olup, araştırma bulguları içerisinde vermiş olduğunuz yanıtlar Y1-Y2-Yn şeklinde kodlanan takma isimler ile sunulacaktır.

Yukarıda belirtilen kapsam doğrultusunda yapılan araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve kişisel kimlik gizliliğinizin korunacağına ilişkin bu sözleşmenin bir nüshası sizde kalmak üzere iki nüsha halinde imzalanması uygun görülmektedir.

Katılımınız için teşekkür ederim.

**Araştırmacı**

Arş. Gör. Emel TÜZEL  
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

**İmza:**

**İletişim:** emeltuzel@hotmail.com

**Katılımcı**

**İmza:**

**İletişim:**

**Ek 5. Araştırma Uygulama İzin Belgesi**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1181028

31/05/2013

Konu: Araştırma İzni  
(Emel TÜZEL)

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi  
b) Gazi Üniversitesinin 28/05/2013 tarih ve 3359 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Emel TÜZEL'in "Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi" konulu araştırma kapsamında ilçeniz okullarında uygulama yapma isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Anketler (4 sayfa) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Güler ARIKAN  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:  
Okul Listesi (2 sayfa)

DAĞITIM:  
Çankaya-Mamak-Yenimahalle  
Keçiören-Etimesgut-Altındağ-Sincan

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ade2-961d-3a7c-8009-2fa4 kodu ile yapılabilir.

Emniyet Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA  
[www.ankara.meb.gov.tr](http://www.ankara.meb.gov.tr)  
istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER  
Tel: (0 312) 212 36 00  
Faks: (0 312) 212 02 16