

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

KADIN YÖNETİCİLERE YÖNELİK TUTUMLAR
VE ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Hazırlayan
İsrafil ÖZÇİFÇİ

Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Haziran 2013
KAYSERİ

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

KADIN YÖNETİCİLERE YÖNELİK TUTUMLAR
VE ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Hazırlayan
İsrafil ÖZÇİFÇİ

Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Haziran 2013
KAYSERİ

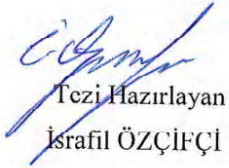
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

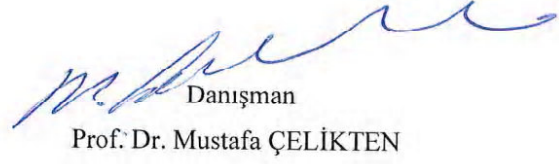
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

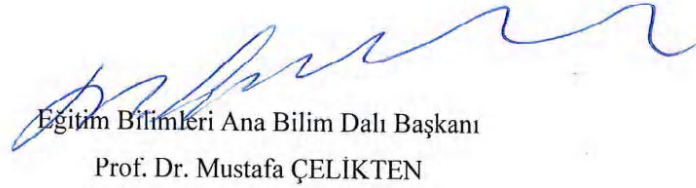

İbrahim ÖZÇİFÇİ

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Tezi Hazırlayan
İsrail ÖZÇİFÇİ


Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN


Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN danışmanlığında İsrail ÖZÇİFÇİ tarafından hazırlanan “**Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

19.06/2013

JÜRİ:

Danışman : Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Üye :Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Üye :Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 19.06.2013 tarih ve 21 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

19.06/2013

Prof. Dr. Ahmet SAHİN
Enstitü Müdür V.



ÖNSÖZ

Tarihsel süreç içerisinde kadınlar, geleneksel annelik görevini ve ev işlerini yapmanın yanında ailenin ekonomik faaliyetlerine de katkıda bulunmuşlardır. Ancak erkek egemenliğine dayanan toplumsal ve kültürel özelliklerin etkisiyle bağımsız bir birey olarak, çalışma yaşamına yakıştırılmamışlar dolayısıyla da genelde evde ve tarlada çalışmışlardır. Ancak Osmanlı İmparatorluğu'nda 19.Yüzyılın ilk dönemlerinde başlayan sanayileşme hareketlerinin doğuşu ve gelişmesiyle ücretli işçi olarak, çalışma yaşamında da yer almaya başlayan kadınların, dünya savaşları sebebiyle erkek işçilerin azalması ve yaşanan ekonomik sıkıntıların hat safhaya ulaşmasıyla, çalışma yaşamındaki yerleri iyice sağlamlaşmıştır. Artık kadınlar eşlerinden bağımsız bir birey olduklarının, toplumda eşit haklara sahip bir vatandaş olduklarının siyasi mücadelesini vermeye başlamışlardır. Günümüze geldikçe de kadınların sosyal, siyasal ve medeni haklarında artışlar olmuş, kadının toplumdaki statüsü değişmiş ve kadına bakış açısında da kayda değer gelişmeler olmuştur.

Çalışma yaşamında yer alan kadınlar, başarılarıyla topluma; sosyal, ekonomik ve kültürel olarak önemli katkılar sunmuşlar ve daha üst pozisyonlara göz kırpmışlardır. Ancak ortadaki bu başarıya rağmen, geleneksel ve kültürel yapının etkisinden tamamen sıyrılamamış toplum tarafından, kadının hizmet sektöründe çalışması istenirken yönetsel pozisyonlarda yer almalarına sıcak bakılmamaktadır. Daha açık bir ifadeyle kadınların; verilen kararları uygulayacağı, hizmet edeceği, yani yönetileceği pasif görevlerde olmasına sıcak bakılırken, karar verme, yönetme, yönlendirme pozisyonlarında yer bulmalarına karşı çeşitli zorluklar kadınların karşısına çıkarılmaktadır. Sonuçta bugün gelinen noktada kadınların toplam işgücü içindeki oranı ancak % 30'a yaklaşmakta iken yönetici konumunda bulunan kadınların oranı ise % 10 bile değildir.

Toplumsal ve kültürel yapı tarafından kadınlara en çok yakıştırılan ve kadının geleneksel rolleriyle en fazla örtüşen, öğretmenlik mesleğinde kadın ve erkek oranları birbirine çok yakın olmasına rağmen yönetim kademelerinde kadınların yeteri kadar temsil edilemedikleri görülmektedir. Bunda kadınların, fazla mesai ve enerji gerektiren yöneticilik mesleğini tercih etmemelerinden, toplumsal, kültürel özelliklere kadar birçok faktör etkili olmaktadır. Bununla birlikte, insanın her türlü davranışının kaynağında bulunan tutumların da kadın yöneticilerin performansını ve yönetici pozisyonundaki temsiliyet oranını etkileyeceği düşünülmektedir.

Bireyin duygu, düşüncelerini oluşturup, ortaya koyması beklenen davranışını biçimlendiren tutumların oluşumunda öz yeterlik algıları etkili olmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından davranış değişikliklerimizin ana belirleyicileri olarak tanımlanan öz yeterlik, bireylerin davranışlarını yönlendirerek zamanla tutumların oluşmasına etki etmekte böylece bireyin olumlu ya da olumsuz düşünmesini büyük ölçüde belirlemektedir.

Bu nedenle kadın yöneticilere karşı tutumların ve davranışların, kadınların yöneticilik pozisyonunu seçmelerine ve bu meslekte kalıcı olmalarına etki ettiğinin düşünüldüğü bu araştırmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin kadın yöneticilere karşı tutumları incelenerek, aralarındaki ilişki betimlenecek ve geliştirdikleri davranışların öz yeterliklerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı ortaya konulacaktır.

Bu çalışmanın hazırlanması süresince, akademik bilgi ve deneyimi ile bana yardımcı olan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN'e desteği, beni yüreklendirmesi ve sabrı için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden istifade ettiğim bütün hocalarıma, ölçeklerin uygulanması aşamasında bana yardımcı okul yöneticilerine ve okul rehber öğretmenlerine, teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Ayrıca her aşamada sabırla beni destekleyip, özveriyle yardımcı olan eşim Yasemen ÖZÇİFÇİ' ye teşekkür ederim.

İsrafil ÖZÇİFÇİ

KADIN YÖNETİCİLERE YÖNELİK TUTUMLAR VE ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

İsrafil ÖZÇİFÇİ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2013

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları ile Öz Yeterlik Algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Nevşehir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkez ve ilçelerdeki resmi okullarda görev yapan kadın yöneticilerin bulunduğu okulların öğretmen ve yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olduğu için, örneklem belirlenmemiştir.

Veri toplama aracı olarak, Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Anketi kullanılmıştır. Katılımcıların özelliklerinin gösteriminde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde ise; ölçeklerin dağılımlarının normal olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş, normal dağılım gösterenler t testi ve varyans (anova) analizi ile normal dağılım göstermeyenler ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Farkların hangi gruplar arasında olduğu ise Tukey HSD testi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki ilişkilerde normal dağılım gösterenler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile normal dağılım göstermeyenler ise Spearman Sıra Farkları Korelasyonu ile test edilmiştir.

Araştırma Sonucunda Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum açısından; cinsiyete, katılımcıların okuldaki görevlerine, medeni durumlarına, katılımcıların görev yaptıkları okulların öğretim düzeylerine ve çalıştıkları lise türlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen Öz Yeterlik Algıları bakımından; mesleki kıdeme, katılımcıların görev yaptıkları okulların öğretim düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İnsanlar Arası İlişkiler ile Sınıf Yönetimi alt boyutlarında ve Toplam Öz Yeterlik Puanları arasında, Çalışma Ahlakı ile Öğretim Stratejileri ve Öğrenciyle Etkileşim alt boyutları arasında anlamlı ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Kadın Yöneticiler, Tutum, Kadın Öğretmenler, Toplumsal Cinsiyet, Öz Yeterlik.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARDS FEMALE MANAGERS

İsrafil ÖZÇİFÇİ

Erciyes University, Institute Of Educational Sciences

Master's Thesis, June 2013

Consultant: Prof.Dr. Mustafa ÇELİK TEN

ABSTRACT

This research aims to find out an answer to “whether is there a relation between teachers’ and managers’ self efficacy perceptions and attitudes towards female managers”. The universe of the study consist of, teachers and managers who have worked with female manegers in their schools. Their schools are subordinated to Ministry of Education and located in the center and districts of the province of Nevşehir. Entire working universe is accessible so sample hasn’t been determined.

Attitude toward female manegers and teacher self efficacy scales are the means by which all the data were gathered. In order to represent characteristics of the participants, frequency, percent, arithmetic average, standard deviation techniques were used. In stastistical analysis,whether or not the two scales have normal distribution,was tested by Kolmogorov-Smirnov test. Results that show a normal distribution, were analyzed with t Test and Varience (Annova) Analysis, on the other hand results that not show a normal distribution were analyzed with Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test. Differences between the groups were tested with the Tukey HSD Test. In the relations between two scales, results that show a normal distribution, were tested with Pearson Momentler Product Correlation, results that not show a normal distribution were tested with Spearman Sequence Differences Correlations.

As a result of the research, in terms of attitudes towards female managers, significant differences were found among groups according to the gender, the duties of the participants in the school, marital status, educationals levels of the schools and types of high schools in which participants are working. In terms of teachers’ perceptions of self-efficacy, significant differences were found among groups according to the occupational seniority and education levels of schools in which participants are working. There has been a significant and poor relation between sub-dimensions of interpersonal relations with classroom management and interpersonal relations with total scores of self-efficacy. Also, there has been a significant and poor relation between sub-dimensions of work ethic with teaching strategies and work ethic with interaction with students.

Key Words: Female Managers, Attitute, Female Teachers, Social Gender, Self-Efficacy.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM-I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.1.1. Tezin Önemi	4
1.1.2. Tezin Amacı	6
1.1.3. Problem Cümlesi	6
1.1.4. Alt Problemler	6
1.1.5. Varsayımlar	8
1.1.6. Sınırlılıklar.....	9
BÖLÜM-II	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. KADINLARIN ÇALIŞMA HAYATI	10
2.1.1. Kadınların İş Yaşamına Girişleri ve Değişen Konumları.....	10
2.1.2. Kadın İş Gücü.....	13
2.1.3. Kadınların Kariyer Gelişiminin Önündeki Engeller	16
2.1.3.1. Cam Tavan.....	18
2.1.3.2. Stereotipler (Kalıplaşmış Önyargılar).....	18
2.1.3.3. İş ve Aile.....	19
2.1.3.4. Kadından Kaynaklanan Nedenler	21
2.1.4. Türkiye Cumhuriyeti'nde Kadın	22
2.2. YÖNETİM	23

2.2.1. Eğitim Yönetimi	24
2.2.2. Okul Yönetimi	25
2.2.3. Okul Yöneticisinin Yetiştirilmesi	27
2.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE VE EĞİTİM YÖNETİMİNDE KADINLARIN YERİ	29
2.3.1. Kadın Eğitimi	29
2.3.2. Milli Eğitimde Öğretmen ve Yönetici Olarak Kadınlar	33
2.3.3. Yönetimde Kadınlar	35
2.4. TUTUM	40
2.4.1. Tutumun Öğeleri	42
2.4.1.1. Bilişsel Öğeler	42
2.4.1.2. Duyuşsal (Duygusal) Öğeler	43
2.4.1.3. Davranışsal Öğeler	43
2.4.2. Tutumun Özellikleri	45
2.4.3. Tutumun İşlevi	46
2.4.3.1. Tutumun Bilgi Birikimi Sağlamak İşlevi	46
2.4.3.2. Tutumun Araçsallık İşlevi	46
2.4.3.3. Tutumun Benliği Koruma İşlevi	47
2.4.3.4. Tutumun Benlik Açıklayıcı İşlevi	47
2.4.4. Tutumun Ölçülmesi	48
2.5. ÖZ YETERLİK	48
2.5.1. Sosyal-Bilişsel Kuram	49
2.5.2. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayanakları	50
2.5.2.1. Karşılıklı Belirleyicilik:	50
2.5.2.2. Sembolleştirme Kapasitesi:	50
2.5.2.3. Öngörü Kapasitesi:	51
2.5.2.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi:	51
2.5.2.5. Öz-Düzenleme Kapasitesi:	51
2.5.2.6. Öz-Yargılama Kapasitesi:	52
2.5.3. Öz Yeterlik İnancı	52
2.5.4. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları	53
2.5.4.1. Başarı Deneyimi	53
2.5.4.2. Dolaylı Deneyim	54

2.5.4.3. Dolaylı Öğrenme Yaşantıları	54
2.5.4.4. Sosyal İnanç	55
2.5.4.5. Psikolojik Durum	55
2.5.5. Öğretmen Öz Yeterliği	55
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	56
2.6.1. Kadın Yöneticilerle İlgili Araştırmalar	56
2.6.2. Öz Yeterlikle İlgili Araştırmalar	64
BÖLÜM-III	67
3. YÖNTEM	67
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	67
3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM	67
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	68
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	69
BÖLÜM-IV	72
4. BULGULAR VE YORUM	72
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	72
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	77
4.2.1. Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Açısından İstatistiksel Analizler ...	79
4.2.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Açısından İstatistiksel Analizler	100
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	121
BÖLÜM-V	124
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	124
5.1. SONUÇLAR	124
5.2. ÖNERİLER	127
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	127
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	128
KAYNAKÇA	129
EKLER	141
EK-1 VERİ TOPLAMA ARACI	141
EK-2 ARAŞTIRMA İZİNİ	146
EK-3 ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ	148
ÖZ GEÇMİŞ	150

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyetlere Göre İş Gücü Durumu	14
Tablo 2. Akademik Unvanlarına Göre Yükseköğretimde Görevli Öğretim Üyesi- Elemanı ve Cinsiyet Oranları	15
Tablo 3. Kadının Çalışması Hakkındaki Düşünceler	17
Tablo 4. Cinsiyete ve Ev Etkinliklerine Göre Harcanan Zaman.....	20
Tablo 5. "Haydi, Kızlar Okula" Kampanyasıyla Okullaştırılan Kız Öğrenci Sayıları....	32
Tablo 6. Cinsiyete Göre Bakan Sayıları.....	39
Tablo 7. Cinsiyete Göre Üst Düzey Memur Sayıları	39
Tablo 8. Tutum Objesi - Tutum Öğeleri	44
Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	72
Tablo 10. Erkek Katılımcıların Eşlerinin Çalışıp Çalışmadığı	73
Tablo 11. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	73
Tablo 12. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Dağılımları.....	74
Tablo 13. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	74
Tablo 14. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	75
Tablo 15. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları	75
Tablo 16. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre Dağılımları	76
Tablo 17. Liselerde Görev Yapan Katılımcıların Lise Türlerine Göre Dağılımları	76
Tablo 18. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Buldukları Yerleşim Yerleri ...	77
Tablo 19. Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarına Ait Kolmogorov- Smirnov Testi Sonuçları.....	78
Tablo 20. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	79
Tablo 21. Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 22. Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği İnsanlar Arası İlişkiler Alt Boyutunun Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	81

Tablo 23. Erkek Katılımcıların Eşlerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 24. Erkek Katılımcıların Eşlerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu t Testi Sonuçları	82
Tablo 25. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	82
Tablo 26. Katılımcıların İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	83
Tablo 27. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Varyans Analizi Sonuçları	83
Tablo 28. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	84
Tablo 29. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Dağılımları.....	85
Tablo 30. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları	85
Tablo 31. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	86
Tablo 32. Katılımcıların Kıdemlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Dağılımı	87
Tablo 33. Katılımcıların Kıdemlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 34. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	88
Tablo 35. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu t Testi Sonuçları	88
Tablo 36. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	89
Tablo 37. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Dağılımları.....	90
Tablo 38. Katılımcıların Kadın Yönetici İle Çalışma Sürelerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Varyans Analizi Sonuçları	90
Tablo 39. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	91

Tablo 40. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Dağılımları	92
Tablo 41. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Varyans Analizi Sonuçları	93
Tablo 42. Liselerde Görev Yapan Katılımcıların Çalıştıkları Lise Türlerine Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	94
Tablo 43. Liselerde Görev Katılımcıların Görev Yaptıkları Lise Türlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyut Puanlarının Dağılımı	96
Tablo 44. Liselerde Görev Yapan Katılımcıların Görev Yaptıkları Lise Türlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Alt Boyutu Varyans Analizi Sonuçları	97
Tablo 45. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	98
Tablo 46. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Yerlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanların Dağılımları.....	99
Tablo 47. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Yerlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Varyans Analizi Sonuçları	99
Tablo 48. Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	100
Tablo 49. Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	100
Tablo 50. Erkek Katılımcıların Eşlerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	101
Tablo 51. Erkek Katılımcıların Eşlerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre t Testi Sonuçları	101
Tablo 52. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	102
Tablo 53. Katılımcıların Öğretim Düzeylerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları	102
Tablo 54. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 55. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	104
Tablo 56. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları	105

Tablo 57. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 58. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	107
Tablo 59. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları	108
Tablo 60. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 61. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	110
Tablo 62. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre t Testi Sonuçları.....	110
Tablo 63. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	111
Tablo 64. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları.....	112
Tablo 65. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	113
Tablo 66. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	113
Tablo 67. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları	115
Tablo 68. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 69. Liselerde Görev Katılımcıların Çalıştıkları Lise Türlerine Göre Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları	117
Tablo 70. Liselerde Görev Katılımcıların Çalıştıkları Lise Türlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları.....	118
Tablo 71. Liselerde Görev Yapan Katılımcıların Çalıştıkları Lise Türlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	119
Tablo 72. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	119
Tablo 73. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları.....	120
Tablo 74. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	121

Tablo 75. Katılımcıların Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlar Arasındaki (Pearson Momentler Çarpımı) Korelasyonlar.....	122
Tablo 76. Katılımcıların Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutlar Arasındaki (Spearman's Sıra Farkları) Korelasyonlar.....	122

BÖLÜM-I

1. GİRİŞ

Çağımızda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, insanlar için yeni bakış açıları getirmiştir. Bilinçli toplumlar bu gelişmeleri yakalayabilmek ve çağın gerisinde kalmamak için eğitime, özellikle de kız çocuklarının eğitimine büyük önem vermektedirler. Bir toplumun gelişmişlik düzeyi, o toplumdaki kadınların eğitim düzeyi ve o toplumdaki kadınlara verilen önemle paralellik göstermektedir. Türk toplumunda da kadınların her kademedede kaliteli eğitim alabilmesi toplumsal gelişmeye daha çok hız kazandıracaktır (Koroğlu, 2006, s. 1). Nitekim Türkiye'deki gelişmeler, toplumsal yaşama daha bir uygar görünüm kazandırmakta ve kadınlar çalışma yaşamının her alanında yaygınlaşmaktadır (Çelikten ve Yeni, 2004, s. 306). Ancak kadınların çalışma yaşamında sayısal olarak artmaları yönetsel pozisyonlara yükselmelerini sağlayamamaktadır.

Kadın çalışanların kariyerleri, iş yaşamlarına başladıkları ilk andan itibaren "çıkılmaz" kariyer yollarına yönlenerken, yöneticilik kademesine çıkmaları engellenmekte ve bu da kariyerlerinin daha alt bir düzeyinde platoya ulaşmalarına neden olmaktadır (Aytaç, 1999, s. 27). Ancak gerek işgücünün demografik yapısındaki ve niteliğindeki değişimler ve gerekse toplumun ekonomik, teknolojik ve yasal oluşumlarındaki gelişmeler (Aytaç, 1997, s. 222), ve değişen aile rolleri (Üstüngüler, 2004, s. 36), yönetimin tutumlarında da geçmişe nazaran birtakım değişimler yaşatarak (Aytaç, 1997, s. 222), uygun koşullar sağlandığında kadınların statü sağlayan mesleklere de yerleşebilecekleri kanısını kuvvetlendirmektedir (Çelikten ve Yeni, 2004, s. 306). Aslında Türk tarihinde Türk kadınının yönetim kademelerinde yer aldığı görülmektedir. Dede Korku Hikâyeleri incelendiğinde kadınlar yönetimde kararlar vermişler hatta bazı noktalarda tek başına söz sahibi olmuşlardır. Aradan yıllar geçmesine rağmen sağlanan olanaklar, eğitim düzeyindeki artışlar, günümüzde kadınlarımızın üst düzey yöneticilik kademelerinde yeteri kadar temsil edilmesini sağlayamamıştır (Çelik, 2008, s. 1).

Türkiye’de birçok istatistikî bilgiye ulaşılabilirken, maalesef Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından hazırlanan “Milli Eğitim İstatistikleri” adlı kitapçıkta Türkiye genelinde mevcut olan öğretmen, öğrenci ve okullaşma oranlarıyla ilgili” sayısal veriler bulunmasına rağmen (MEB, 2012), yöneticilerin sayıları ve cinsiyetleriyle ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmediği görülmektedir (Çelikten, 2004, s. 93). Sonuçta 1980’lerde olduğu gibi bugün halen kadınların yönetici pozisyonlarındaki sayılarını ortaya koyacak ulusal veya uluslararası güvenilir ve kıyaslanabilir veriler bulunmamaktadır (Shakeshaft, 2007, s. 103).

2011 yılı itibariye okulöncesi 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. MEB bünyesinde merkez, taşra ve okul-kurumlarda görev yapan 82.978 yöneticinin ise % 11,9’unu (9.853) kadınlar oluşturmaktadır (Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2012, s. 15). Buradan hareketle ülkemizde kadınların öğretmenlikteki oranlarının yönetim kademelerine yansımadığını dolayısıyla okullarımızın yönetim kademelerinde kadınların yeterince temsil edilmediğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda okul yönetimindeki kadınlara yönelik tutumların, kadınların yöneticilik pozisyonunu seçmelerinde ve bu meslekte kalıcı olmalarında etkili olduğu ve sahip olunan öz yeterlik algısı ile tutum arasında ilişki olduğu varsayılarak bu ilişkinin sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Küreselleşme sürecine uyum sağlamak, toplumların vatandaşlarına vereceği eğitimin niteliği ve etkinliği ile mümkündür. Büyük bir nüfus yoğunluğunu oluşturan ve gelecek kuşakların yetişmesinde temel roller üstlenen kadınların eğitimi; bir taraftan onların statülerinin yükseltilmesini ve kalkınmaya daha fazla katılımlarını sağlarken, diğer taraftan da bu hızlı değişikliklere uyum sağlanmasında önemli bir ön koşuldur. Ne var ki Türkiye’de kadın, yaşamın her alanında geleneksel çizginin dışına çıkmaya başlamış ise de özellikle yöneticilik görevlerinde yeterince temsil edilememektedir (Çelikten ve Yeni, 2004, s. 305).

Geleneksel toplumlarda, toplumsal şartlanmalar yüzünden kadın yöneticilerin beklenmedik bunalımlar karşısında erkekler kadar yerinde karar veremeyeceğine, risk

almak istemeyeceğine, yeteneklerinden çok kadınsılığa güveneceğine ve kadınsı tutumlarının yargılama gücünü azaltacağına, bu durumun da yönetimin ya fazla yumuşak ya da gereğinden fazla sert olmasına neden olacağına inanılmaktaydı (Özgül, 2002, s. 82). Maalesef toplumumuz da ki bu yapının kabul görmesi, kadının anne rolüyle kalıplaşmasına neden olmuş ve kadın hak ettiği yere gelememiştir. Sonuçta işgücünün % 50'sini kadınların oluşturduğu ülkeler dâhil olmak üzere, kadınların yönetim seviyelerinde temsil edilme oranları oldukça düşük kalmıştır. Örneğin, Danimarka'da işgücünün % 46'sını kadınlar oluşturduğu halde, üst yönetim düzeyinde kadın oranı sadece % 4,5'tir (Ataay, 1998, s. 237).

Türkiye, eğitim yönetimindeki kadın oranlarının en düşük olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Atama, yükseltmeyle ilgili herhangi bir hukuksal engel bulunmamasına ve kadınların en az erkek meslektaşları kadar iyi eğitim almış olmalarına rağmen eğitim yönetiminde aynı oranda üst kademelere gelememekteler (Çelikten, 2004, s. 93). Birleşmiş Milletler Kalkınma Kurulu'nun yayınladığı "İnsani Gelişme Raporu" isimli rapora baktığımızda, Türkiye'deki kadın yönetici oranı % 8'dir. Bu oranla sadece Sri Lanka (% 4), Yemen (% 4) ve Kore (% 5)'nin önünde yer almaktadır. Ülkemizde 12 yaşın üstünde iktisaden faal kadın nüfusunun % 0,25'i yönetici konumundadır (Üstüngüler-Cicioğlu, 2005, s. 604-605).

Türkiye'de değişik sektörlerde görev yapan kadınların konumlarına bakıldığında, kadınların birtakım engeller nedeniyle cesaretleri kırılsa da, her geçen gün örgütün orta ve üst kademelerinde biraz daha ilerledikleri görülmektedir. Fakat aynı olumlu düşünceyi eğitim yönetimi alanındaki kadın yöneticiler için söylemek güçtür (Çelikten, 2004, s. 92). Ülkemizde kadınlar öğretmenlik mesleğinde erkeklerle hemen hemen aynı oranda bulunmasına rağmen yöneticilik oranında bir hayli gerilerde kalmakta ve yönetimde başarılı olmak erkeklere özgü bir kavrammış gibi algılanabilmektedir. Özkaya'nın (2005) yapmış olduğu araştırma çarpıcı sonuçlar vermekte, öyle ki kadınlar, tüm öğretmenlerin % 44'ünü oluşturmalarına rağmen yönetici olarak yalnızca % 7 oranında temsil edilmekteler. Ülkemizde yönetim düzeyi yükseldikçe kadın oranının da azaldığı görülmektedir.

Okul yönetimindeki kadınlara yönelik tutumlar, kadınların yöneticilik pozisyonunu seçmelerinde ve bu meslekte kalıcı olmalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Doğrudan gözlemlenemeyen, gösterilen tepkilerin değişik ortamlarda gözlemlenmesiyle fark edilen tutum, direk davranış olarak ortaya çıkmamakta ancak davranışların gerisinde onları yönlendiren uyarıcı rolünde bulunmaktadır.

Ayrıca Bandura'ya göre kişilerin kabiliyetleriyle ilgili algıları, kendi düşünce kalıplarını ve çevreyle olan etkileşimlerini etkileyecektir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, okulla ve çevreyle ilişkilerinde daha yapıcı oldukları, okulda ekibin üyesi olarak takım çalışmalarına katılabildikleri, okulların başarısından birinci derecede sorumlu olan okul müdürleriyle daha samimi, içten ilişkiler geliştirebildikleri düşünülmektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumlarını inceleyerek geliştirdikleri davranışların öz yeterlik algılarından kaynaklanıp kaynaklanmadığı ortaya konulacaktır. Kadınların yönetici olmama/olamama sebeplerinden birinin de kadın yöneticilere olan tutumlar olduğu düşünülmektedir. Araştırmada yönetim kademelerindeki kadın yöneticilerin sayısal azlığına, tutumların etki edebileceği varsayılmış ve öz yeterlik algıları ile tutumlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1.1. Tezin Önemi

Kadınların düşük statülü işlerde çalışmaları doğal karşılanırken yöneticilik gibi yüksek güç, prestij ve statü sağlayan mesleklerde yükselmeleri oldukça zor olmaktadır (Bayrak ve Mohan, 2001, s. 111, Akt; Çelikten, 2004, s. 307). Nitekim baktığımızda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin % 63,8'ini kadınlar oluştururken aynı oran yönetim kademelerinde % 12 bile değildir (KSGM, 2012, s. 15). MEB merkez teşkilatında üst yönetim kademelerinde ise kadınlar neredeyse hiç yer almamaktadır (Sağlam ve Bostancı, 2012, s. 142-150). Atama, yükseltmeyle ilgili herhangi bir hukuksal engel bulunmamasına ve kadınların en az erkek meslektaşları kadar iyi eğitim almış olmalarına rağmen eğitim yönetiminde aynı oranda üst kademelere gelememeleri manidardır (Çelikten, 2004, s. 93). Kadınların üst kademelerde yeterli sayıda yer alamamalarının çeşitli sebepleri bulunmakla birlikte, insanın her türlü davranışının kaynağında bulunan tutumların da kadın yöneticilerin performansını doğrudan

etkileyebileceği, dolayısıyla eğitim sistemimizde kadın yöneticilerin az olmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Bireye atfedilen ve onun bir psikolojik objeyle duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olarak betimlenen tutumların (Kağıtçıbaşı, 2006, s. 123), oluşumunda ise öz yeterlik algıları etkili olmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından davranış değişikliklerimizin ana belirleyicileri olarak tanımlanan öz yeterlik, bireylerin davranışlarını yönlendirerek zamanla tutumların oluşmasına etki etmekte böylece bireyin olumlu ya da olumsuz düşünmesini büyük ölçüde belirlemektedir.

Bu nedenle kadın yöneticilere karşı tutumların ve davranışların, kadınların yöneticilik pozisyonunu seçmelerine ve bu meslekte kalıcı olmalarına etki ettiğinin düşünüldüğü bu araştırmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin kadın yöneticilere karşı tutumları incelenerek, geliştirdikleri davranışların öz yeterlik algılarından kaynaklanıp kaynaklanmadığı ortaya konulacaktır.

Okullardaki kadın yöneticilere ilişkin tutumlarla öğretmenlerin öz yeterlik algılarının birlikte araştırılmasının hem okullardaki kadın yöneticilere karşı olumsuz tutumların belirlenmesinde hem de bu olumsuz tutumların nedenlerinin araştırılmasında yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmada kadın yöneticilerin sayısal azlığına, öz yeterlik algılarının ve tutumların etki edebileceği varsayılmış ve ilişkilerin incelenmesi gerekliliği hissedilmiştir.

Çalışmanın kadın yöneticilere karşı olumsuz tutumları belirleyerek, eğitim sistemimizdeki kadın yöneticilerin istihdamını artırmaya yönelik yapılacak politikalara ve çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Kadın yöneticilere yönelik tutum konusunda farkındalığı artırması ve bu yönde yapılacak çalışmalara kaynak teşkil etmesi düşünülmektedir. Alan yazında, kadın yöneticilerin sayısal olarak azlığına ve kariyer engellerine yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak kadın yöneticilere yönelik tutumlarla ilgili yapılan araştırmaların eğitim ve eğitim yönetimi alanlarında yapılan diğer araştırma konuları karşısında sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kademlerinde görev yapan kadın yöneticilere yönelik tutumları ve kadın yöneticilere yönelik tutumlarla öz yeterlik arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma yapılmadığından literatüre katkı sağlayacağı

varsayılmaktadır. Kadın yöneticilere yönelik tutum konusunda Nevşehir ilinde bir araştırmanın yapılmamış olması da araştırmaya farklı bir ayrıcalık katmaktadır.

1.1.2. Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını bulmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

1.1.3. Problem Cümlesi

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kademelerinde (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Lise) görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasında ilişki nasıldır? Bu problem doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1.1.4. Alt Problemler

1. Araştırma grubunun genel özellikleri nedir?
 - a. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı nedir?
 - b. Katılımcıların eşlerinin çalışıp çalışmamasına göre dağılımı nedir?
 - c. Katılımcıların öğrenim düzeylerine göre dağılımları nedir?
 - d. Katılımcıların okuldaki görevlerine göre dağılımları nedir?
 - e. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları nedir?
 - f. Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımları nedir?
 - g. Katılımcıların kadın yöneticilerle çalışma sürelerine göre dağılımları nedir?
 - h. Katılımcıların görev yaptıkları okulların öğretim düzeylerine göre dağılımları nedir?

- i. Katılımcılardan liselerde görev yapanların lise türlerine göre dağılımları nedir?
- j. Katılımcıların görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerlerine göre dağılımları nedir?

2.1 Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin kadın yöneticilere yönelik tutumları demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

- a. Kadın yöneticilere yönelik tutumlar cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- b. Kadın yöneticilere yönelik tutumlar eşin çalışıp çalışmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Kadın yöneticilere yönelik tutumlar öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Kadın yöneticilere yönelik tutumlar okuldaki görevine göre farklılaşmakta mıdır?
- e. Kadın yöneticilere yönelik tutumlar kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
- f. Kadın yöneticilere yönelik tutumlar medeni durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- g. Kadın yöneticilere yönelik tutumlar meslek hayatındaki kadın yöneticiyle çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
- h. Kadın yöneticilere yönelik tutumlar görev yaptığı okulun öğretim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- i. Kadın yöneticilere yönelik tutumlar liselerdeki öğretmenler için okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- j. Kadın yöneticilere yönelik tutumlar görev yaptığı yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?

2.2 Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kademlerinde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin öz yeterlikleri demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

- a. Öz yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- b. Öz yeterlikleri eşin çalışıp çalışmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Öz yeterlikleri öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Öz yeterlikleri okuldaki görevine göre farklılaşmakta mıdır?
- e. Öz yeterlikleri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
- f. Öz yeterlikleri medeni durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- g. Öz yeterlikleri meslek hayatındaki kadın yöneticiyle çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
- h. Öz yeterlikleri görev yaptığı okulun öğretim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- i. Öz yeterlikleri liselerdeki öğretmenler için okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- j. Öz yeterlikleri görev yaptığı yerleşim birimine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kademlerinde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin öz yeterlikleri ile kadın yöneticilere yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

1.1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ve yöneticiler veri toplama aracı olarak kullanılan anket ile ölçek formlarını içtenlikle ve objektif olarak doldurmuşlardır.
2. Verilen cevapların mevcut durumu yansıttığı varsayılmaktadır.

1.1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Nevşehir ili eğitim bölgesindeki kadın yöneticilerin bulunduğu okulların yönetici ve öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görevli kadın yöneticilerin bulunduğu okullardaki görevli yönetici ve öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

BÖLÜM-II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. KADINLARIN ÇALIŞMA HAYATI

Kadınların işleri ve görevleri denildiğinde ilk akla gelen, onların geleneksel görevleri olarak kabul edilen annelik ve ev işleri olmaktadır. Buna karşılık kadınlar, geçmişten beri annelik ve ev işlerinin yanında üretim hayatında da yer almaktadırlar. Geçmişteki ilkel toplumlardan günümüzün gelişmiş toplumlarına kadar kadın, hem evde hem de dışarıda ekonomik hayata katkıda bulunmuştur (Ayan, 2000, s. 1). Buna rağmen kadınlar yüzyıllarca süren bir toplumsal ve ekonomik gelişmenin sonunda toplumun bir ferdi, vatandaşı, eşit haklara sahip bir bireyi olduklarını kanıtlamak durumunda kalmışlardır (Şahin, 2002, s. 25).

2.1.1. Kadınların İş Yaşamına Girişleri ve Değişen Konumları

Kadınlar tarihin her döneminde, dönemlerin koşul ve niteliklerine göre değişen biçim ve statülerde ekonomik faaliyetlere katılmalarına rağmen (Tokol, 1999, s. 19), kadınların üretime katılma şekilleri, evde ve tarlada çalışmak olarak kısıtlanmıştır. Kadının evde ve tarlada çalışması, halı ve örtüler dokuyarak bunları başkaları ile değiştirmesi, yani hem tarım işçiliği, hem de ilkel anlamda endüstri işçiliği ve ticaret yapması, buna karşılık erkeğin sadece avla uğraşarak dış dünyaya açılması söz konusu olmuştur (Dalkıranoglu, 2006, s. 8). Osmanlı İmparatorluğu zamanındaki batılılaşma hareketleri sonucunda Türk kadınlarının sosyal hayattaki yeri değişmeye başlamıştır. Tanzimat öncesinde aile içindeki faaliyetleriyle sınırlı kalan kadın, sonraki yıllarda ev dışında da çeşitli roller üstlenmişlerdir. Kadın, kültür ve çalışma hayatıyla, siyasi mücadelelerle bu dönemde tanışmıştır. Meşrutiyet döneminde, gerek sosyal gelişmeler, gerekse toplumda görülen ekonomik buhran ve savaş sebebiyle erkek işçilerin azalması, Türk kadınının

siyasi alana da inmesine yol açmıştır. Böylece kadınlar adım adım iş hayatına atılmışlardır (Erdal, 2008, s. 110).

İnsanlık tarihiyle başlayan çalışma olgusu içinde kadınlar farklı statülerde çalışma yaşamında yer almalarına rağmen, günümüzdeki gibi bağımsız ücretli işçiler olarak çalışmaya 18. yüzyılın son yarısından itibaren başlamışlardır (Çiçek, 2008, s. 14). Onların ücretli olarak çalışma hayatında yer alışı Sanayi Devrimi'nin önemli rolü olmuştur (Tokol, 1999, s. 19). Ailenin gelirine destek olmak için ev dışında da çalışmak zorunda olan kadınlar, patronlar tarafından ucuz işgücü kaynağı olarak ve erkek işgücünün zor bulunduğu ya da ihtiyaç duyulduğu savaş gibi durumlarda kendisine başvurulabilecek yedek işgücü kaynağı olarak görülüyordu (Humphries, 2001, s. 1). Sanayi Devrimi ile birlikte, ekonomik bir gelir karşılığında bağımlı olarak, yani bir başkası hesabına çalışmaya başlamıştır. Bu sebeple Sanayi Devrimi, ilk kez ve bugünkü anlamı ile ücretli kadın işgücü kavramının doğmasına yol açan en önemli tarihsel gelişme olarak değerlendirilmektedir. Bir diğer ifade ile 19. yüzyılda başta İngiltere olmak üzere, birçok batılı ülkede sanayileşme dokuma imalatı ile başlarken, toplam işgücünün önemli bir bölümünü kadınlar oluşturmuştur (Çullu, 2009, s. 26).

Türkiye'de kadınların iş gücüne katılım nedenleri, dönemleri ve yaşanan toplumsal farklılaşmalar diğer dünya ülkeleriyle benzerlik göstermektedir (Şahin, 2002, s. 30). Çoğu dünya ülkesinde olduğu gibi, Türkiye'de de iş gücüne katılım Sanayi Devrimi'yle olmuştur. Dolayısıyla ülkemizde de kadınların işçi statüsünde çalışma yaşamında yer almaları ile sanayinin doğuşu ve gelişmesi arasında yakın bir bağ bulunmaktadır. Nitekim Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. Yüzyılın ilk dönemlerinde başlayan sanayileşme hareketleri ile birlikte kadınlar çalışma yaşamında yer almışlardır (Aydın, 1999, s. 72). Kadınlar özel alanları dışında, fabrikalarda makine başında görev alarak, toplu halde ve belirlenmiş zaman içinde çalışma düzenine geçmeye başlamışlardır (Çiçek, 2008, s. 14). Tarihçilerde araştırmalarında kadının aile bütçesine katkıları ve sanayileşme sürecinde kadınların önemi üzerine yoğunlaşmışlardır (Greenlees, 2007, s.5).

Türk kadınının tarım ve el zanaatları dışındaki çalışma hayatında yerini alması; siyasi, ekonomik olarak özgürleşmesi ancak Cumhuriyet dönemi sonrası mümkün olabilmiştir.

Genel olarak kadın hareketinin tarihsel süreç içinde 2 büyük dalga şeklinde geliştiği görülmektedir, I. Dalga kadın hareketinin temel amacı eşitlikdir. 19.yy dan başlayarak 20.yüzyılın ilk yarısına kadar sürmüştür. Bu mücadeleler sonunda kadınlar birçok hak elde etmişlerdir. Ancak elde edilen yasaların ve hakların günlük yaşama yansıtılması daha zorlu bir süreçte gelişme göstermiştir. 1980’li yıllarda gelişme gösteren II. Dalga hareketinde ise ataerkil sistemin tüm değer ve normları sorgulama sürecine girilmiştir (Olaş, 2006, s. 12-13).

Cumhuriyet döneminde kadının yasal hakları açısından Türkiye dünyadaki gelişmelere paralel olarak önemli aşama kaydetmiştir (Gökalp, 2008, s. 9). Bu dönemde yasalarda kadın-erkek eşitliği büyük ölçüde gerçekleştirilmiştir. Kadın, boşanma hakkına, seçme-seçilme, eğitim, meslek seçimi, kamu görevleri yapma haklarına kavuşarak toplumsal hayatta ve çalışma hayatında statüsünü üst düzeye çıkartmıştır

Geçmişten günümüze bakıldığında çalışan kadınların toplum içindeki statülerinde oldukça önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Zaman içinde kadınların sahip oldukları sosyal, siyasal ve medeni hakların da artmasıyla kadınların toplum içindeki konumları ve kadınlara bakış açısında olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Kadınlar artık yalnızca evlerine ailelerine bakan, çocuk doğuran, yemek yapan belirli sorumluluk alanlarını ihlal etmeden yaşayan bireyler olmaktan çıkmaya başlamışlardır. Farklı nedenlerle veya şekillerle de olsa iş hayatına giren kadınlar artık pek çok alanda başarılı olan, topluma önemli katkılarda bulunan bireyler haline gelmişlerdir. Yola erkeklerden çok daha geç çıkan kadınlar çok hızlı adımlarla arayı kapatmaktadırlar (Barutçugil, 2002, s. 16).

Kadın çalışanların artmasında etkili olan faktörleri Akoğlan (1996, s. 1-3): Hizmet sektörü gibi sektörlerde kadın çalışanların duyulan talebin artması, kadınların eğitim seviyelerinin yükselmesi, sosyo-kültürel yapıda ve kadının rolünün algılanmasındaki değişiklikler, batı ülkelerindeki feminist hareketlerin etkisiyle pozitif cinsel ayrımcılık çabalarının artması, bilgi çağı üretim ve yönetim sistemlerinin kadın çalışanlara uygun iş kollarını artırması, erkeğin gelirinin yetersiz kalması sonucu kadının aile ekonomisine katkıda bulunma zorunluluğunun oluşması, teknolojik gelişmelerin ev işlerine duyulan zamanı kısaltması, kadının çalışmasını destekleyici sendikal haklar ile benzeri sosyal

kurumların gelişmesi, çalışmanın kadınlar açısından ekonomik ve sosyal özgürlük olarak algılanmasının artışı olarak sıralamaktadır.

Bütün bu olumlu ve ümit verici gelişmelere rağmen halen günümüzde istenilen noktaya gelindiğini söylemek mümkün olmamaktadır. Çiçek'in (2008, s. 11)'de vurguladığı gibi çalışma yaşamına dâhil olan kadın, eğitim, iş tecrübesi, başarıma isteği, azim gibi olguları tadararak, gelenekçi toplum yapısından sıyrılıp, ailesinden bağımsız bir statü elde etmiştir. Ancak toplumun gözünde kadın eşinden bağımsız bir birey olarak görülmemektedir. Gelenekçi yapının erkeğe biçtiği role uygun olarak, erkek evin geçimini temin eder ve ailenin dış dünya ile ilgili işlemlerini düzenler. Kadının rolü ise, ev ve çocuklarının sorumluluklarını üstlenmek, ailenin manevi ihtiyaçlarını gidermektir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kadının iş yaşamından sağladığı gelir "eve katkı" olarak görülmektedir.

2.1.2. Kadın İş Gücü

Kanunlardaki eşitlikçi yapıya rağmen, kadının niteliksel gelişimini ve işgücü piyasasına girişini sağlayacak gerekli mekanizmaların oluşmaması kadınların işgücüne katılımının düşüklüğünün önemli nedenlerinden biridir ve Türkiye'de kadın istihdamı temel sorun alanlarından biri olarak varlığını sürdürmektedir (KSGM, 2012, s. 25).

Kadınların işgücüne katılımı, sürdürülebilir kalkınmanın önemli bir unsuru olarak kabul edilmekle birlikte, işgücüne katılım oranları düşük olup, yıllara göre azalma göstermiştir (KSGM, 2012, s. 25). Dünya Bankası verilerine göre, Türkiye 2008'den 1980 yılına kıyasla kadınların işgücüne katılma oranının azaldığı 23 ülkeden biri olarak da kayıtlara geçiyor. Bu dönemde kadınların işgücüne katılma oranı Türkiye'de % 32'den % 24,5'e düşüyor. Oysa aynı dönemde kadınların işgücüne katılımının dünya ortalaması %50'den % 52'ye doğru hafif de olsa bir artış gösteriyor (Öz, 2011, s. 20).

Kadınların işgücüne katılma oranı 1990’da % 34,1 civarındayken, 2002 yılında % 27,9, 2004 yılında % 23,3’e düşmüştür. Son yıllarda kadın istihdamı alanında izlenen politikalar ve yürütülen projeler etkisini göstermiş, kadınların işgücüne katılımında ve istihdamında artışlar gerçekleşmiştir. 2005 yılında kadınların işgücüne katılma oranı 23,3 iken (KSGM, 2012, s. 25), 2008 yılında % 24,5’e, 2009 yılında % 26,0’a, 2010 yılında % 27,6’ya ve 2011 yılında % 28,8’e yükselmiştir (Tablo.1).

Tablo 1. Cinsiyetlere Göre İş Gücü Durumu

(Bin kişi, 15+ yaş)	%					
	Kadın			Erkek		
	İşgücüne katılma oranı	İşsizlik oranı	İstihdam oranı	İşgücüne katılma oranı	İşsizlik oranı	İstihdam oranı
2008						
Toplam	24,5	11,6	21,6	70,1	10,7	62,6
2009						
Toplam	26,0	14,3	22,3	70,5	13,9	60,7
2010						
Toplam	27,6	13,0	24,0	70,8	11,4	62,7
2011						
Toplam	28,8	11,3	25,6	71,7	9,2	65,1

Kaynak: www.tuik.gov.tr

Avrupa Birliği ülkeleriyle karşılaştığımızda, Türkiye’de 2011 yılı verilerine göre kadın istihdam oranı % 25,6, işsizlik oranı % 11,3 iken bu oranlar sırasıyla AB-15’te % 63,4 ve % 9,8; AB-27’de % 62,3 ve % 9,8’dir (KSGM, 2012, s. 25). Dünya Bankası verilerine göre 2008’de 186 ülke içinde kadınların işgücüne katılma oranı Türkiye’den düşük olan sadece 11 ülke var: Mısır, Irak, Ürdün, Lübnan, Libya, Umman, Pakistan, Suudi Arabistan, Solomon Adaları, Suriye ve Yemen (Öz, 2011, s. 20).

İskandinav ülkeleri hariç Avrupa ülkelerinin Amerika’dan daha da geride olduklarını belirten Kağıtçıbaşı, Amerika ile kendi ülkemizi kıyasladığımızda özellikle serbest mesleklerde kadın oranlarının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Türkiye’deki hukukçuların % 33’ü, mimarların % 36’sı, mühendislerin % 13,5’i, diş hekimlerinin % 39’u, hekimlerin % 26,7’si (Kağıtçıbaşı, 2011, s.7), profesörlerin % 27’si kadın

(www.tuik.gov.tr). Amerika'da ise hukukçuların % 22,7'si, mimarların % 12'si, mühendislerin % 8,6'sı, diş hekimlerinin % 9'u, hekimlerin % 27,8'i, profesörlerin ise % 18,7'si kadın (Kağıtçıbaşı, 2011, s. 7).

Toplumda nitelikli beyin gücüne sahip olan üniversitelere baktığımızda ülkemizde üniversitede görev yapan kadınların sayısı Avrupa ülkelerinden daha yüksek orandadır. Çağdaş olarak kabul edilen bu ülkelerde kadın öğretim üyesi sayısı yaklaşık olarak % 10'dan daha azdır. Örneğin Fransa'daki kadın öğretim üyesi oranı % 9, Almanya'da % 5 ve İngiltere'de % 3 civarındadır (Goodman, 2002, Akt; Köroğlu, 2006, s. 26). Ülkemizdeki yükseköğretimde görevli öğretim üyelerinin 2010-2011 yılı istatistiklerine baktığımızda araştırma görevlisi kadın ve erkeklerin hemen hemen aynı sayılarda olmasına karşın yardımcı doçentlerin % 35'i, doçentlerin % 32'si, profesörlerin ise % 27'sinin kadın olduğunu görüyoruz (Tablo.2).

Tablo 2. Akademik Unvanlarına Göre Yükseköğretimde Görevli Öğretim Üyesi-Elemanı ve Cinsiyet Oranları

Yıl	Profesör	Doçent	Yrd.Doçent	Öğretim G.	Okutman	Araştırma G.
Kadın						
2008-2009	3 746	2 326	6 456	6 067	4 384	16 518
2009-2010	4 038	2 494	6 992	6 375	4 685	17 111
2010-2011	4 288	2 735	7 705	6 844	4 917	17 603
Erkek						
2008-2009	9 916	5 034	12 082	9 685	2 936	18 274
2009-2010	10 533	5 333	12 791	10 063	3 123	18 666
2010-2011	11 241	5 751	14 012	10 676	3 273	19 066

Kaynak: www.tuik.gov.tr

Ülkemizde 2011 yılı verilerine göre istihdama katılan kadınların % 42,2'si tarım sektöründe, % 15,2'si sanayi sektöründe, % 42,6'sı ise hizmetler sektöründe çalışmaktadır. İşteki durumları açısından bakıldığında 100 kadından sadece 12,9'u kendi hesabına ve işveren konumunda çalışmakta, 51,6'sı herhangi bir ücret ya da yevmiye karşılığında çalışmakta ve 35,5'i ücretsiz aile işçisi olarak çalışma yaşamında yer almaktadır (KSGM, 2012, s. 25).

İstihdamda yer alan 100 kadından 57,8'i herhangi bir sosyal güvenlik kurumuna kayıtlı olmaksızın çalışmakta, bunların da % 57,9'unu ücretsiz aile işçisi olarak çalışan kadınlar oluşturmaktadır. Ücretli veya yevmiyeli çalışan kadınların % 26,3'ü, işveren kadınların % 22,9'u, kendi hesabına çalışan kadınların % 89,6'sı herhangi bir sosyal güvenlik kurumuna bağlı olmaksızın çalışmaktadır (KSGM, 2012, s. 25).

2010-2011 yıllarının verilerine baktığımızda kadınların işgücüne katılım oranlarının daha fazla olduğunu görmekteyiz. Ancak kırsal kesimde çalışan kadınların aile işlerinde ücretsiz olarak çalıştıklarını göz ardı etmemek gerekir.

2.1.3. Kadınların Kariyer Gelişiminin Önündeki Engeller

Kariyer, bireyin çalışma hayatı süresince geçirdiği aşamalar, bu aşamalarda yaptığı işler ve süreçteki hareketliliğidir. Başka bir deyişle kariyer, bireyin iş yaşamında sağladığı gelişme basamaklarına verilen isimdir (Fındıkçı, 1996, s. 124).

Kadınlar eğitimlerinde başarılı olsalar da, bunu kariyerlerinde başarıya dönüştürürken toplumsal yapının karşılıklarına çıkardığı çeşitli zorluklara maruz kalmaktadırlar. Dolayısıyla kadınların kariyer seçimleri ve eğitimsel başarıları bugünün çalışma hayatında nispeten küçük rol oynamaktadır (Richardson, 2007, s. 17). Zaten çalışma hayatına aktif olarak katılan kadınlar da hem aile hem de işteki görevleri üstlenmek durumunda kaldıklarından kariyerlerine yeterince önem verememektedirler (Çelikten ve Yeni, 2004, s. 313).

Kadın eğitiminde, çalışma hayatında ve çalışmasının karşılığını almasında, toplumsal etkinliklere katılmasında hep “kadın” olduğu için sınırlandırılmıştır. Bu nedenle gerek dünyada ve gerekse ülkemizde kadınların çalışma hayatına katılmaları ve yönetim seviyelerine yükselmeleri önünde birçok engelle karşı karşıya oldukları gerçeğini görmekte ve yaşamaktayız. Bu gerçeğin altında yatan nedenler ise toplumların yapısal ve kültürel özellikleriyle yakından ilişkilidir (Besler ve Oruç, 2010, s. 18). TÜİK tarafından yapılan araştırmada, kadının çalışması konusunda yer alan düşünceler adeta söz konusu toplumsal ve kültürel yapıyı özetlemektedir (Tablo.3).

Tablo 3. Kadının Çalışması Hakkındaki Düşünceler

	Kadın	Erkek
Kadının asli görevi çocuk bakımı ve ev işleridir	64,7	60,7
Gelenek-göreneklerimize aykırı	14,1	12,0
Çalışma ortamları kadın için güvenli değildir	9,5	16,5
Çalışan kadının çocukları mağdur olur	7,8	7,0
Ücretli bir işte çalışmak kadını yıpratır	2,5	2,0
Diğer	1,4	1,8
Toplam	100,0	100,0

Kaynak: www.tuik.gov.tr

Burada en dikkat çekici husus sanırım, kadının çalışma yaşamında yer almaması gerektiği düşüncesinin kadınlar tarafından da içselleştirilmiş olmasıdır. Örneğin “kadının asli görevin çocuk bakımı ve ev işleridir” düşüncesine % 64,7 ile kadınlar erkeklerden (% 60,7) daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Yine kadının çalışması “gelenek-göreneklerimize aykırı” olduğu düşüncesine kadınlar % 14,1 ile erkeklerden (% 12,0) daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi kadının kariyer gelişiminin önünde temelde toplumsal ve kültürel yapı olmak üzere birçok neden etkili olabilmektedir. Bizde bu nedenleri cam tavan, stereotipler, iş ve aile, kadının kendisinden kaynaklanan nedenler başlıkları altında değerlendirelim.

2.1.3.1. Cam Tavan

Cam tavan, kadınların eğitim başarılarına bakılmaksızın mesleki basamakların her aşamasında karşılaştıkları cinsiyet eşitsizliği türünü temsil etmektedir (U.S. Department of Labor, 2004-2005, Akt; Richardson and Sandoval, 2007, s. 47). Diğer bir ifadeyle kadınlar ile üst yönetim arasında yer alan ve onların başarılarına ve liyakatlerine bakılmaksızın ilerlemelerini engelleyen, açıkça görülmeyen aynı zamanda aşılamayan engelleri nitelendirmektedir (Karaca, 2007, s. 51). Rekabet üstünlüğü elde edebilmek için gerekli olan farklı ve çeşitli yeteneklere sahip kişilerin üst düzey yönetimde görev alamamalarına ve özelliklerine bakılmaksızın işletmenin verimliliğine katkıda bulunabilecek yeteneklerin kullanılmamasına neden olmaktadır. Kısaca kadınların üst düzeylere ulaşmalarını yavaşlatan veya durduran engeller bulunmaktadır (Aytaç, 1999, s. 27).

Cam tavanlar olarak da adlandırılan bu durum sadece görünmez bir duvar değil çeşitli şekillerde cinsiyet ayrımı ve önyargıların da yansımasıdır. Şeffaf engellerin oluşma sebepleri olarak kadınların ailevi konular sebebiyle kolay bir şekilde kariyerlerinden vazgeçebilecekleri inancı, kadınların rekabetçi ve zorlu iş dünyasında çalışabilme yetenekleri ile ilgili önyargılar ve kadınları temel işletme faaliyetlerinden daha uç işlere çeken yönetim sistemi gösterilebilir (Keleş, 2010, s. 26).

2.1.3.2 Stereotipler (Kalıplaşmış Önyargılar)

Kadınların kariyer gelişimleri önündeki önemli bir engel stereotiplerdir. Stereotipler, belirli bir grubun üyelerine yönelik taraflı olarak yapılan önyargılardır. Stereotipler, işe alınmada olduğu gibi mesleki ilerlemede de etkili olabilmektedir (Üstüngüler ve Cicioğlu, 2005, s. 605-606). Cinsiyet kalıp yargıları, kadının yönetim kademesine gelmesini engelleyen önyargıların temelini oluşturur. İyi yöneticilerin erkek olduğuna ilişkin genel kabul görmüş yargılar, kadının tepe yönetiminde az oranda temsil edilmesine neden olmaktadır (Çelikten ve Yeni, 2004, s. 307).

Toplum çok katı cinsiyet kalıplaşmış önyargılarına sahip olabilmekte ve bu durum kadınları olumsuz etkilemektedir (Üstüngüler ve Cicioğlu, 2005, s. 605-606). Çelikten'in (2004, s. 106) kadın yöneticilerle yapmış olduğu çalışmasında bir kadın okul yöneticisi: Yöneticilerin çoğunun erkek olduğunu ve kadın yöneticilere bakış

açılardan dolayı erkeklere kendini anlatmakta zorlandığına dikkat çekerek “toplantılarda benimle hep mesafeli oluyorlar, yalnız kalıyorum, toplumda ve erkekler arasında kadın müdürün başarılı olamayacağı görüşü hâkim. Başarılı olduğunuzda da altında başka nedenler arıyorlar.” Demektedir. Bu durum kadın yöneticilere karşı olan “kalıp yargının” eğitim alanındaki göstergesi olarak ortaya konulabilir.

Bununla birlikte erkek yöneticilerin kadınlar hakkındaki ön yargılarından bazıları; çalışmak istemezler, kariyerlerine erkekler kadar bağlı olmazlar, yeteri kadar sert ve dayanıklı değildirler, uzun veya mesai saatleri dışında çalışmak istemezler, çalıştıkları şehri değiştirmek istemezler (Çelikten ve Yeni, 2004, s. 313), duygusal yapıda olmaları onların kritik kararlar almasını ve uygulamasını etkilemektedir, yönetici rolünün dışında anne ve eş rolleri üstlendikleri için yönetici olarak işlerine gerekli olan zamanı ayıramazlar şeklindedir (Gökalp, 2008, s. 55). Bunu kırmaya çalışan kadın da hem çok çalışıyor, hem de etrafındaki baskı sebebiyle kendini kanıtlama yarışına giriyor. Mükemmel anne olmak istiyor, yetmiyor hafta sonları arkadaşları için yemek düzenliyor ve kendini etrafa ispat etme telaşına giriyor (Aycan, 2011, s. 19).

Ayrıca yükselen bir erkeğe bakış açısıyla yükselen bir kadına bakış açısı çok farklı. Kadın başarı korkusu yaşayabiliyor. Yükselirse; ailesi, arkadaşları, eşi tarafından seilmemekten, itici olmaktan korkuyor. Hırslı bir görüntü kadın için “Kim bilir bu noktaya gelmek için neleri feda etmiştir?” sorusunu akla getiriyor. Evlilik ilişkilerinde de erkekten daha yüksek pozisyonda olan kadın, erkek için özgüvenine yönelik bir tehdit olarak algılanabiliyor. Toplum olarak yükselen erkeğe hayranlık duyarken yükselen kadında sorun bulmaya çalışma eğilimindeyiz. Yükselen kadına “kadınsılığını kullanmış olabilir” önyargısıyla yaklaşılabilir. Bu tip damgalar yüzünden de kadınlar huzurum bozulmasın diye iş hayatındaki amaçlarını feda etmeyi seçiyorlar (Aycan, 2011, s. 19).

2.1.3.3. İş ve Aile

Türk aile yapısının erkek egemenliğine dayanması, “kadının yerinin evi ve çocuklarının yanı” olduğu anlayışının yaygın olması, Türk aile yapısındaki evdeki işlerin kadının sorumluluğunda yürütülmesi; fazla mesai gerektiren işlere kadınların yönelmelerini güçleştirmektedir (Çelikten ve Yeni, 2004, s. 310). Bununla birlikte geleneksel görüş erkeklere evin geçimi, güvenliği ve temsilini verirken, kadınlara ise çocuk doğurma ve

büyütme ile ailenin her türlü ev içi etkinliklerini yerine getirme görevini vermiştir (Gökalp, 2008, s. 55). TÜİK tarafından yapılan cinsiyete ve ev içi etkinliklere harcanan zaman konulu araştırmada bunu destekler niteliktedir. Yemek hazırlığı, bulaşık yıkama, temizlik ve ev işleri ile çocuk bakımı konularında kadın erkekten daha fazla zaman harcarken; erkek ise bahçe işleri, inşaat ve onarım ile alışveriş konularında kadınlardan biraz daha fazla zaman harcamaktadır. Çamaşır, ütü ve dikiş-nakış konularında ise sorumluluğun tamamen kadının sorumluluğunda olduğu görülmektedir (Tablo.4).

Tablo 4. Cinsiyete ve Ev Etkinliklerine Göre Harcanan Zaman

	Kadın	Erkek
Yemek Hazırlığı ve Bulaşık Yıkama	2.43	0.12
Temizlik ve Ev İşleri	1.12	0.12
Çamaşır, Ütü, Dikiş Nakış	0,57	0
Bahçe İşleri, İnşaat ve Onarım	0,15	0,17
Alışveriş	0,22	0,23
Çocuk Bakımı	0,73	0,17

Kaynak: www.tuik.gov.tr

Kadının bu durumdaki görevi erkeği engelleyen değil onun yanında ve yardımcı olan rolünü gerektirir. Belirlenen rolün dışına çıkıp kadının iş hayatında statüsünün yükselmesi ise aile içi sorunlara neden olmaktadır (Gökalp, 2008, s. 55).

Kadınların idari pozisyonlarda daha yüksek kademeleri ele geçirememelerinin nedenlerini iş koşullarının doğasında var olan baskı ile alakalı olabileceğini belirten Morrison ve diğ. (1992) bu baskıları üç grupta değerlendirmiştir: Birincisi, işin kendisinde olan baskılardır. Uzun iş saatleri, aşırı iş hızı, sorumluluklar, talepler ve önemli kararlar almanın sorumluluğu buna örnek verilebilir. İkincisi, idareci pozisyonunda bir kadın olmanın öncü rolü ile alakalı baskı olmasıdır. Diğer kadınlar için rol modeli olmak, kadınları grup şeklinde temsil etmenin azınlık sorumlusu olmak gibi. Üçüncüsü, işteki baskıya ek olarak aile yükümlülüklerinin olmasıdır. İş dışındaki yaşamdaki talepleri idare etmek, iş-aile ikili rolleri ve işteki ve iş dışındaki rollerin çatışması buna örnek oluşturabilir. Böyle baskılar kadınların yönetici pozisyonları almaları için onların önüne engel olarak çıkmaktadır (Çelikten, 2005, s. 209).

Ayrıca kadınlar, kariyer hedefleri konusunda çok istekli ve iddialı değildirler (Aycan, 2004, s. 471-474). Hâlihazırdaki kadın yöneticiler de yaşadıkları iş-aile arasında seçim yapamama ikileminden dolayı idareciliği pek de isteyerek yapmamaktadırlar (Çelikten, 2004, s. 91). Yaşanan ikilem bir yol ayrımını gerektirdiğinde kadın çoğunlukla, ailesini kariyerine tercih etmekte, ancak kimsenin zarar görmediği ve herkesin memnun olduğu zaman, kariyerine değer vermektedir. Kadınlarda hep başkasını memnun etme ve onaylanma çabası olmuştur (Aycan, 2004, s. 471-474). Çünkü çevrelerindeki insanların mutluluğu onların mutlu olmasıyla doğrudan ilişkili olmaktadır (Aycan, 2011, s. 19).

2.1.3.4. Kadından Kaynaklanan Nedenler

Her ne kadar kadın yöneticilere karşı erkekler, kadınlara oranla daha negatif olsalar da (Dubno, 1985, s.238), bazen de kadınların ilerlemesini engelleyenler, yine kadınlar olmaktadır. Bunlardan biri kadınların önüne çevrelerindeki kadınların çıkardığı engeller olurken diğeri ise toplumun kadından beklediği rolleri kadınların sorgulamadan içselleştirmesi, çalışma yaşamının kadınların yeri olmadığına kadınlar tarafından da kabullenilmesidir (Mercanlıoğlu, 2009, s. 35). TÜİK tarafından 2006 yılında kadın çalışması hakkında düşüncelerin tespit edilmeye çalışıldığı araştırmada; kadın çalışmamalıdır diyen erkeklerin oranı % 23 iken kadınların oranı % 10'dur. Yine aynı araştırmada çalışan kadınların çocuklarının mağdur olacağı düşüncesine erkeklerin katılım oranı % 7.0 iken kadınların katılım oranı % 7,8 olması manidardır (www.tuik.gov.tr).

Çelikten (2004, s. 106) araştırması sürecinde görüştüğü kadın müdür, kadın öğretmenlerin kendisine karşı kıskançlık hissettiklerini belirterek, düşüncesine şu sözleriyle açıklık getirmektedir: “Kadın öğretmenler daha hissi davranıyorlar, kapris yapıyorlar, paylaşımcı değiller her şeyden önce benlik duyguları ağır basıyor, erkekler daha paylaşımcı, yardımlaşmayı seviyorlar”. “kadınlar kendilerinden yüksek makamda bir kadını görmektense erkeği görmeyi tercih ederler”.

Ayrıca kadınların, üst düzey yönetici olmalarının önünde ki en önemli engeller arasında, kadının kendisinden kaynaklanan engeller de vardır. Bunlar; özgüven eksikliği, nasılsa başaramayacağı önyargısıyla oluşan hırs eksikliği, bedellerini ödemeye hazır olmadığı için yükselmeyi tercih etmemesidir (Mercanlıoğlu, 2009, s.35). Nitekim özellikle okul

yönetimine girişte sanıldığı gibi cinsiyet ayrımına gidilmediği, çoğu zaman kadınların kendi istekleriyle yönetici olmak istemedikleri, kadın-erkek bütün öğretmenlere açık olan yöneticilik giriş sınavlarına başvuran kadınların oranlarının bile kendi içinde ancak % 10 civarında bulunduğu ve sınava katılanların başarı durumlarının da yine aynı şekilde düşük olduğu, yöneticilik hizmet içi programını başarıyla tamamlayan birçok kadın öğretmenin hala öğretmenlik yapmayı tercih etmekte oldukları görülmektedir (Çelikten, 2004, s. 103).

2.1.4. Türkiye Cumhuriyeti'nde Kadın

Türkiye Cumhuriyeti kadın konusuna ilişkin olarak dünyada istisnai ve özgün bir tarihsel deneyim yaşamıştır. Kadınların ilerlemelerine ve güçlenmelerine ilişkin olarak günümüzde alınan bütün kararlarda ve uygulanan bütün politikalarda bu tarihsel deneyimin yansımalarını görmek mümkündür (KSGM, 2012, s. 1). Bu tarihsel deneyime temel olacak fikri yapıyı Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, şu sözleriyle anlatmaktadır. “Buna iyice inanmamız gerekir ki, dünya üzerinde ne varsa, kadının eseridir.” “Sosyal yapının bir parçasını geliştirip, diğer kısmını zincirle toprağa bağlı bırakmak mümkün müdür? İlerleme her iki cins tarafından birlikte atılır. Kültürün taşıyıcısı ailedir. Bu aktarımda en büyük pay kadınındır.” “Bir toplum, aynı gayeye, bütün erkekleri ve kadınları ile beraber yürümezse, fen bilimlerinde ve ilimde ilerlemesine imkân yoktur.” “Büyük muvaffakiyetler, kıymetli anaların yetiştirdikleri güzide evlatlar sayesinde olmuştur.” “Gelecek nesillerimizin mutluluğu ve refahı için kadınlarımız, hatta erkeklerimizden çok aydın, daha çok feyizli, daha fazla bilgili olmaya mecburdurlar.” (Binnaz, 2009, s. 5).

Türkiye Cumhuriyetinin kurulduğu 1923 yılını izleyen ilk 10 yılda Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen reformlar, bir yandan kadının yurttaşlık haklarını kazanmasını, diğer yandan Türk toplumunun yeniden yapılanmasını sağlamış, böylece büyük bir toplumsal değişim gerçekleştirilmiştir. Laik hukukun benimsenmesi ile kadınların eğitim, çalışma yaşamı, siyaset gibi kamu alanlarına açılması mümkün kılınmış ve eşitlikçi kamu politikaları ile devlet bu katılımı özendirmiş ve desteklemiştir. Bu reformlardan Türk kadınına doğrudan etkileyenlerin başında 1924 yılında kabul edilen, eğitimi tek sistem altında toplayarak kadınlara erkeklerle eşit eğitim imkânları sağlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu; 1925 yılında kabul edilen Kıyafet

Kanunu; kadınların yasal statüsünü bütünüyle değiştirerek gerek aile içinde gerekse birey olarak eşit haklar sağlayan 1926 yılında kabul edilen Türk Medeni Kanunu gelmektedir. Bunların yanı sıra kadınların yasal statülerinin eşitlenmesinde diğer önemli aşama ise siyasi hakların kazanılmasıdır. Türk kadınlarına 1930’da yerel, 1934’te de genel seçimlerde seçme ve seçilme hakkı birçok Batı ülkesinden önce tanınmıştır. Türkiye tarafından 1985 yılında onaylanan Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi (CEDAW) öncelikli olmak üzere, Avrupa Sosyal Şartı, Çocuk Hakları Sözleşmesi, ILO, OECD, AGİK gibi kuruluşların sözleşme, karar ve tavsiyelerinin, Kahire Dünya Nüfus ve Kalkınma Konferansı Eylem Planının, 4. Dünya Kadın Konferansı Eylem Planı ve Pekin Deklarasyonunun iç hukukta uygulanması yönünde çalışmalar sürdürülmektedir.

1997 yılında zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış, anne ve çocuk ölümlerinde önemli düşüşler olmuş, düzenlenen okuma-yazma kursları ile kadın okur-yazarlığı oranı yükselmiştir. Özellikle 1980’li yıllarda ivme kazanan kadın hareketi, kadınlar ile ilgili her soruna “kadın bakış açısıyla yaklaşma ilkesi”ni yerleştirme çabasını sürdürmektedir. 1990 yılında kurulan Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM) ise sorunların parlamentoya taşınmasında ve kadınlar lehine kararlar alınmasında etkili çalışmalar yürütmektedir.

Yakın dönemde gerçekleşen bir diğer önemli gelişme de Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi’nin 7 Nisan 2011 tarihinde kabul ettiği “Kadına Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesidir” (KSGM, 2012, s. 2).

2.2. YÖNETİM

Yönetim, insan ve madde kaynaklarının örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 2008, s. 113). Diğer bir ifadeyle yönetim örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin örgüsüdür (Gürsel, 2006, s. 17). Aslında örgüt bir yapıdır. Yönetim ise, bu yapıyı işleten bir süreçtir. Bu süreçte örgütün önceden kararlaştırılan amaçlarını gerçekleştirmek için, örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verilerek, bunlar kullanılır ve kontrol edilir (Bursalıoğlu, 2010, s. 15-16). Dolayısıyla yönetici konumunda olan insanlar çalışanların örgütsel amaçlar doğrultusunda hareket

etmelerini sağlayarak örgütlerini başarıya taşımakla görevlidirler (Yıldırım, 2008, s.113). Bunun içinde: Yöneticiler örgütü anlamaktan, kişisel yönetim stili oluşturmaktan, etkili iletişim kurmaktan, kendini yönetmekten, kişisel gelişimini planlamaktan sorumludurlar (Hammond, 1999, s. 162).

Okul ise üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan olduğu, çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin etkilediği, kültür değişmesini sağlayan, çeşitli değerlerin bulunduğu ve çatıştığı, kendine özgü bir kişiliği ve bürokratik bir yapısı olan bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2010, s. 33-38). Bu örgütün yöneticileri, eğitim sistemi içerisinde toplumsal gelişme ve çağdaşlaşma yolunda nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde oldukça önemli bir role sahiptirler. Okul yöneticilerinin, hedeflenen öğrenci performansını gerçekleştirmek için okulun standartlarını yükseltmenin yanında, iş görenlerin performansını geliştirme, bilgiyi etkin kullanma, okul çevresindeki kişi ve kurumlarla iletişim kurma gibi görevleri de yerine getirmeleri gerekir. Bu durum, okul yöneticilerinin yönetsel süreçleri iyi bilmelerini ve uygulayabilmelerini gerektirmektedir (MEB, 2002, Akt; Turhan, 2005, s. 1).

2.2.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetiminin ne olduğunu anlamak için yönetim konusunda yapılan tanımlardan yola çıkmak gerekir. Yönetim, kısaca “Elde bulunan kaynakları amaçlar doğrultusunda en iyi biçimde kullanmaktır” (Erdoğan, 2000, s. 91). Eğitim Yönetimi ise; eğitimin belirlenmiş amaçlar doğrultusunda en etkin şekilde yürütülmesini sağlayacak ortamı hazırlamak olarak tanımlayabiliriz (Çelikten, 2008, s.129).

Eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları, eğitimin bütünü ile ilgilidir. Eğitim sistemi, okulları da kapsayan bir üst sistem konumundadır. Amaçları ve ilkeleri ile açık sistem özelliğini taşır. Eğitim yönetimi, sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlar. Toplumun eğitim sistemini, ekonominin nitelikli insan gücü gereksinimini, öğrencilerin nitel ve nicel olarak gelişmesini sağlamak, maliyetini hesaplamak ve kaynaklarını bulmak, özellikle geleceğe yönelik gereksinimlerin kestirimlerini ve tasarımları yapmak, daha geniş bir kapsamda uluslararası ilişkilerin insan kaynağına yönelik boyutlarını izlemek ve düzenlemek eğitim yöneticilerinin görevidir. Üst düzeyde eğitim politikalarını belirleyen, planları hazırlayan, orta

kademede bunları yorumlayanlar eğitim yöneticileridir. Okul yöneticilerinin bu alanlara ilişkin görevleri oldukça sınırlıdır (Taymaz, 2007, s. 21-22). Yani eğitim yönetimi, her türlü okul düzeyine kadar inmekten çok, bütün okulları içine alan sistemlerin çözümlene ve birleşimini konu yapar. Bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini gözden geçirir. Bu sistemin, eğer varsa, felsefesini ve bu felsefenin üzerine kurulduğu değerleri inceler. Bu değerler çerçevesinde, eğitim yöneticisinin davranış biçimlerine ışık tutmaya çalışır. Böylece ortaya koyduğu genel kavram ve süreçlerin çevre ve okul düzeyinde uygulanmasını okul yöneticisine ve onun okul yönetimi hakkındaki bilgi ve becerisine bırakır (Bursalıoğlu, 2010, s. 5).

2.2.2. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulamasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2010, s. 5). Yani eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısıyla yaklaşır.

Başaran'ın (1993, s. 32)'de belirttiği gibi okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak öğrencilerin davranışlarını değiştirecek veya yeni davranışlar kazandıracak yaşantılar hazırlayıp sunan sosyal ve açık bir sistemdir (Çelikten, 2004, s. 124). Okul denilen açık sistemin etkililiğinden, çevreye uyumunu sağlamaktan, etkin bir biçimde sürekliliğinden, örgüt içinden ve dışından gelen istekleri yanıtlamaktan (Çelikten, 2004, s. 124), öğretimi daha iyileştirmek amacıyla birlikte çalıştığı kişileri güdüleyerek onlardan en iyi şekilde yararlanmaktan, yaptığı işlerde her şeyden önce okulunu düşünmekten ve ön planda tutmaktan sorumlu olan okul yöneticileridir (Taymaz, 2007, s. 82-83). Ayrıca beklenmedik anda karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulmak, kurumun amaç ve politikasına uygun olarak çözmek ve her an yönetici olarak bulunarak davranış göstermek sorumluluğu da okul yöneticisindedir (Monahan, 1982, Akt: Taymaz, 2007, s. 55). Okul yöneticisinin bu sorumluluklarını başarıyla yerine getirebilmesi için teknik, beşeri ve kavramsal becerilere sahip olması gerekir (Friedman, 2000, Akt; Babaoğlu, 2006, s. 12). Ayrıca yöneticinin ilişkilerinde demokratik, güdüleyici, vizyon sahibi, yenilik ve değişikliklere açık olması okul yönetiminde başarılı olmak için son derece önemlidir (Çelikten ve Çelikten, 2007, s. 378).

Taymaz'da (2007, s. 82-83) okulu amaçlarına uygun olarak yaşatacak okul yöneticisinin, okul yönetiminde dikkat etmesi gereken hususları şöyle sıralamaktadır:

- Okulun öğrencileri iyi bir vatandaş olarak yetiştirmek üzere kurulduğunun bilincinde olmalı ve okul amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalı.
- Güçlerin işbirliği yapmasını sağlamalıdır.
- Okul yönetiminde kanun, tüzük, yönetmelik hükümleri yanında yörede benimsenmiş gelenek ve törelere de uymalıdır.
- Veli ve öğrenciye ait bilgiler öğrenilmeli gizlilik ilkesine bağlı kalarak eğitim-öğretim sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır.
- Okulu birilerinin kişisel çıkar ve amaçlarına alet etmemelidir.
- Okul dışındaki kişi ya da kurumlardan öğrencilerin yararını gözetenlerin dışında kimseye öğrenci bilgileri verilmemelidir.
- Okul yönetimi personel başarısını gözlemeli, değerlendirmeyi nesnel olarak yapmalı ve güven kazanmalıdır.
- Okul servisleri için her türlü hediye ve lütuftan kaçınılmalıdır.

Okul adı verilen eğitim örgütünün eğitim sistemi içindeki yeri gerek sayıca fazla oluşundan gerekse görev ve özelliğinden dolayı önemlidir. Okul kurumu, eğitim sisteminin en stratejik parçası aynı zamanda halka açık ve halk ile ilişkisi en fazla olan sosyal bir örgüttür (İlgar, 2005, s. 83). Okul yönetiminin önemini okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar önemini de artırmaktadır (Bursalıoğlu, 2010, s. 6). Yine okul yöneticilerinin önemine ve sorumluluklarına dikkat çeken Yaman, Bardakçı ve Yaman (2002)'de eğitim sistemi içerisinde başarının ölçüldüğü birimin okul, sorumlu tutulacak kişilerin ise okul yöneticileri olduğuna işaret ederek öğrenci başarısıyla ilişkili faktörlerden ebeveyn desteğinin, öğretmen etkililiğinin, okul ikliminin ve fiziksel kaynakların yeterliliğinin aynı zamanda okul yöneticileriyle de ilgili olduğunu bu

nedenle okul yöneticiliğinin büyük gayret istediğini ve yorucu olduğunu belirtmektedir (Babaoğlu, 2006, s. 4).

2.2.3. Okul Yöneticisinin Yetiştirilmesi

Okul müdürleri okulları değiştirebilirler mi? Öğrencilerin başarısına katkıda bulunabilirler mi? Okul personelini güdüleyip eğitebilirler mi? ilgili alan yazın incelendiğinde tüm bu soruların cevabı “evet” tir. Okul müdürleri fark katabilirler. Okul liderleri okul etkinliğine ve öğrenci başarısına dolaylı ama ölçülebilir etkide bulunabilirler. Hallinger ve Heck’in araştırmasına göre okul müdürleri okul amaçlarını, yönünü, yapısını, örgütsel ve sosyal bağları şekillendirerek okul performansını arttırabilirler. Başarılı okul müdürlerinin liderliği de okulların politika, yöntem ve uygulamalarına rehberlik ederek direkt olarak öğrencinin öğrenmesini etkileyebilir (Institute for Educational Leaders IEL, 2000, Akt; Aykut, 2006, s. 1-2). Bu durumda okul yöneticiliği şansa bırakılmamalı ve belirli bir eğitim sürecinden geçirilerek donanımlı hale getirilmelidir. Zaten Kayıkçı (2001)’ e göre dünyada okul yöneticiliği bir meslek olarak ele alınıp gerekli eğitimler verilirken, Türkiye’de bu durumun geçerli olmadığı görülmektedir(Turhan, 2005, s. 1).

Aslında dünyada “yöneticiliğin okulu yoktur” anlayışı bırakılmış ve yöneticilik mesleğinin, uzmanlık isteyen her meslek gibi, nitelikli bir eğitimi gerektirdiği gerçeğini kabul etmek kaçınılmaz olmuştur(Institute for Educational Leaders IEL, 2000, Akt; Aykut, 2006, s. 1-2). Fakat memleketimizde “meslekte esas öğretmenliktir.” sloganından henüz vazgeçilemediğinden, ne bu uzmanlık alalarının gelişmesi, ne de bu alanlarda yetişmiş elemanlarımızın yerinde kullanılabilmesi şimdilik olanaklı görünmemektedir. Bunun sonucunda uzmanlık ve yeterlik gibi iki geliştirici öğeden yoksun alan eğitim düzenimiz, bir deneme ve yanılma mekanizması içine sokulmuş ve sürenin sadece yapısında değil üründe de beyin gücü savurganlığı artmış bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2010, s. 6).

Bursalıoğlu (2000)’de okul yöneticilerinin aldıkları mesleki eğitimler genellikle bürokratik yazışma ve formalitelerle ilgili olduğu için yetersiz kaldıklarını bu yüzden görevlerini yerine getirirken sorunları bilimsel yolla değil, “deneme-yanılma yolu” ile çözmeye çalıştıklarını belirtmektedir(Turhan, 2005, s. 1). Okul yöneticisinin insan ve

madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatabilmesi, okul yöneticisinin, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Okul içindeki ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş bulunması gerekir. Böyle bir okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır (Bursalıoğlu, 2010, s. 6). Buna rağmen çok az sayıda okul yöneticisi yüksek lisans yapmaya çalışmakta ve Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin esas ve usulleri düzenleyen yönetmeliklerde yüksek lisans ve hatta doktora eğitiminin önemi yok denecek kadar az kalmaktadır.

Balcı (2002) eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ya da mesleğe hazırlanması aşamasında uyulması gereken ilkeleri şu şekilde tespit etmiştir:

1. Eğitim yöneticisi öğretmenlikten gelmeli ya da eğitim yöneticileri öğretmenlik yapmış olmalıdır.
2. Eğitim ve okul yöneticiliği profesyonel bir meslektir.
3. Eğitim yöneticisi adayları eğitim yönetimi lisans ya da yüksek lisans derecesine ve eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmalıdır.
4. Eğitim yöneticisi adayı öğretmenin bu göreve uygun olup olmadığını değerlendirecek bir “Yönetici Değerlendirme Merkezi” kurulmalıdır. Bu merkezde çeşitli test ve projektif tekniklerle öğretmenin okul yöneticiliğine uygun olup olmadığı karara bağlanmalıdır.
5. Okul müdürü olabilmek için okul müdür yardımcılığı yapma şartı getirilmelidir. Bakanlık şube müdürlüğü ve üstü pozisyonlar için mutlaka önce okul yöneticiliği yapmış olma koşulu aranmalıdır (Aykut, 2006, s. 13).

2.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE VE EĞİTİM YÖNETİMİNDE KADINLARIN YERİ

2.3.1. Kadın Eğitimi

Bir ülkenin kalkınmasında, ulusal ekonomisinin gelişmesinde kadının niteliği de çok önemlidir. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde kadını eğitimi, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak eğitim sisteminde yer tutmaktadır. Çünkü kalkınma, toplumdaki kadın ve erkeklerin eğitimi ile gerçekleşmektedir (Keleş, 2010, s. 9). Oysa Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri Ban Ki-moon, kız çocuklarının dünyanın dört bir yanında ayrımcılığa, şiddete ve istismara maruz kaldığını belirterek küresel ölçekte 20-24 yaş grubundaki kadınların yaklaşık 3'te birinin, yani tahminen 70 milyon kadının, 18 yaşın altında evlendirildiğini ifade ediyor. Çocuklara yatırım yapılmasının ahlaki bir sorumluluk, temel adalet ve eşitlik kuralı olduğunu hatırlatan Ban, ayrıca Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Kadına Yönelik Her türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesinden kaynaklanan bir zorunluluk olduğunu hatırlatıyor. Çocuk evliliklerine karşı kız çocuklarını korumanın en iyi yolunun eğitimden geçtiğini belirterek, kız çocuklarının okula gidebildiklerinde ve erken evliliğe zorlanmadıklarında, hem kendileri hem de aileleri için daha iyi bir yaşamın temellerini atma imkânına sahip olacaklarını belirtmektedir (www.unicankara.org.tr). Ancak kadın eğitiminin olumlu ve önemli etkilerinin bir takım demografik, ekonomik ve politik göstergelerle yoğun bir şekilde literatürde belgelenmesine rağmen, kızların okula erişimini ve devamını sağlayacak kamu yatırımları zayıf kalmaktadır (Stromquist, 2007, s. 40).

Modern kültür öğelerinin benimsettirilmesine yönelik en temel faaliyet alanı "eğitim" olmaktadır. Eğitim yoluyla modern değerlerin benimsenmesi, bir yönüyle gelenekselliğin dönüştürülmesinde önemli bir adım, diğer yönüyle de kadın hakları bakımından gerçekleşmesi gereken bilinçlenmenin sağlanması için kaçınılmazdır (Çetin, 2007). Bu nedenle eğitimin temel bir insan hakkı olarak; sınıf, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik görüş, ulus, etnik köken gibi ayrımlar yapılmadan herkes tarafından eşit olarak kullanılması sağlanmalıdır (Keleş, 2010, s. 5). Nitekim kadının yaşam düzeyini ve statüsünü yükseltip, onu ikincil konumdan kurtararak bireysel özgürlüğünü sağlayan en önemli anahtarın eğitim ve yeterli bilgi donanımı olacağı inancından hareketle (Özgül, 2002, s. 88), Türkiye'nin de imzasının bulunduğu birçok

uluslararası sözleşmede, kadınların eğitim haklarından yararlanmaları güvence altına alınmıştır.

Türkiye Çocuk Hakları Sözleşmesi (Türkiye tarafından 1990 yılı imzalanmıştır), Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW, Türkiye tarafından 1985'te imzalanmıştır), Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, eşit erişim ve eşit fırsat açısından en önemli uluslararası insan hakları belgelerinden biridir. "Eğitim Hakkı" başlığını taşıyan 10. madde taraf devletlere, eğitimde erkeklerle eşit haklara sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımı önleyen bütün uygun önlemleri alma yükümlülüğü getirmektedir. "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme" 1994 yılında 4058 sayılı yasa ile iç hukuk kurallarına dönüştürülmüştür. "Çocuk Hakları Sözleşmesi"nin 28. Maddesinde eğitim hakkı ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir (www.kadininstatusu.gov.tr): "Taraf devletler çocuğun eğitim hakkını kabul eder ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler. Okula düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar" (Çocuk Hakları Sözleşmesi, Madde:28.). 2004 yılında Anayasanın 90. Maddesine "Usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası anlaşmalarla ulusal kanunların aynı konudaki farklı hükümler içermesi durumunda çıkabilecek ihtilaflarda milletlerarası anlaşma hükümleri esas alınır" hükmü eklenmiştir (www.kadininstatusu.gov.tr). Ayrıca insan hakları evrensel beyannamesinde "Her insanın eğitim görme hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evresinde böyle olmalıdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmelidir. Yükseköğrenim herkese, yeteneklerinin ve başarılarının elverdiği ölçüde tam bir eşitlikle açık olmalıdır. Eğitim, insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaçlamalıdır. Bütün uluslar ırk ve dinler arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Anne ve babalar, çocuklarına verilecek eğitimin türünü seçmek hakkına sahiptirler" (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Madde:26.), maddesi yer almıştır.

Uluslararası kabul gören bu belgelere ek olarak, ülkemizde de eğitim konuları devletin önem verdiği konular arasında ilk sırada yer almıştır. Zorunlu eğitim çağındaki

çocukların temel eğitim hakkı Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar hazırlanan tüm anayasalarda teminat altına alınmıştır. Hâlihazırdaki anayasamızın 42'nci maddesinde, "Kimse, eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılamaz. (...) İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. (...) Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır." Şeklinde yer almaktadır(T.C. Anayasası, Madde:42). Bunun yanı sıra ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olması, eğitimin fırsat eşitliği temeline dayalı olarak yürütülmesi, Millî Eğitim Temel Kanunu (1973) ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda(1961) da yer almaktadır (www.meb.gov.tr).

Vatandaşların eğitim-öğretim hizmetlerinden eşit oranda yararlanmalarını amaçlayan gerek uluslararası, gerekse ulusal sözleşmeler, yasalar, kanunlar ve yönetmeliklerin de katkılarıyla 1928 yılında Türk alfabesinin kabulü ile % 10'u bulan okuma-yazma oranı kadın ve erkeklerde büyük oranda artmaya başlamıştır (Çetin, 2007). Ancak bugün halen Türkiye'de okuma-yazma bilmeyenler nüfusun % 6'sını oluşturmakta olup kadınlarda ise bu oranın daha da yüksek olduğu görülmektedir. (Okuma-yazma durumu bilinmeyenler göz ardı edildiğinde) 6 yaş ve yukarı nüfus içinde kadın okumaz-yazmazlık oranı % 8, erkek okumaz-yazmazlık oranı ise % 1,7'dir. Okuma-yazma bilmeyen her 10 kişiden 8'ini kadınlar oluşturmaktadır. Yetişkin nüfus içinde (+15) kadın okumaz-yazmazlık oranı ise % 9,8'dir (KSGM, 2012, s. 12).

Ülkemizin beş yıllık kalkınma planları incelendiğinde 1970'lerde başlayan ilköğretimin tüm çocuklara yaygınlaştırılması hedefinin her plan döneminde gündemin ilk sırasında yer almasına rağmen bir türlü gerçekleştirilemediği görülmektedir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılı için hedeflenen okullaşma oranı % 95,6, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı için ise % 100'dür (Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013). Bu hedef doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul çağında olup, erkeklere oranla dezavantajlı durumda bulunan kız çocuklarının okullaşmasına destek amacıyla 17 HAZİRAN 2003 tarihinde "HAYDİ KIZLAR OKULA" kampanyası başlatılmıştır. Kampanyada amaç; ilköğrenim çağında olan (6-14 yaş) kız çocuklarından eğitim sistemi dışında kalan, okulu terk eden ya da devamsızlık yapan öğrencilerin % 100 okullaşmalarının ve eğitimde cinsiyetler

arası eşitliğin sağlanmasıdır. Bu proje yalnızca kız çocukları için eğitim fırsatlarının artırılmasını değil, aynı zamanda kız çocuklarını okula devam etmekten ve okulda başarı göstermekten alıkoyan tüm engellerin sistematik biçimde ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir. Kampanya, M.E.B ile UNICEF işbirliğinde; ilgili kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin katılım ve katkısı ile yürütülmüş ve 2006 yılına kadar devam etmiştir (www.meb.gov.tr).

2003 yılında 10 ilde başlayan kampanya 2006 yılında Türkiye geneline yayılarak Tablo.5’de görüldüğü gibi toplam 222.800 kız öğrencinin okulla buluşması sağlanmıştır. Ancak tespit edildiği halde okullaştırılmayan 50.647 kız öğrencinin bulunması da erkeklerle eşit oranda eğitim imkânından yararlanmalarını engelleyen toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının anlamlı bir ifadesidir.

Tablo 5. "Haydi, Kızlar Okula" Kampanyasıyla Okullaştırılan Kız Öğrenci Sayıları

2003 (10 ilde)	2004 (33 ilde)	2005 (53 ilde)	2006 (Tüm Türkiye Geneli)	Genel Toplam	Tespit edilen ancak okullaştırılmayan kız öğrenci çocuk sayısı
40.000	73.200	62.251	47.349	222.800	50.647

2005-2006 yıllarında net okullaşma oranı % 89,77 olurken 2009-2010 yıllarında % 99,05, 2011-2012 yıllarında ise Resmi ilköğretim okulu yaş grubunda olup da ilköğretim veya ortaöğretime devam eden öğrencilerin ilgili yaş grubu nüfusuna oranı % 99,30’a yükselirken kız ve erkek öğrenciler arasındaki cinsiyet arası farklarda hızla kapanma eğilimindedir. 2010 yılında % 0,52’ye inen bu oran 2011-2012 yıllarında % 0,14’e kadar inmiştir(Erkeler için % 99,37 iken kızlar için % 99,23’tür).

2.3.2. Milli Eğitimde Öğretmen ve Yönetici Olarak Kadınlar

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği, “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas alanı” olarak tanımlanmaktadır. Yine bu kanunla öğretmenler görevlerini gerçekleştirirken Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. “Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” denilmektedir (MEB, 2005).

Öğretmenlik mesleği kamuda ciddi bir istihdam alanı olup en fazla personel bulundurulmuş alandır. Bu hizmet alanı içerisinde kadınların sayısı diğer meslek alanlarına göre çok fazladır. Öğretmenlik mesleği en tutucu toplumlarda bile annelikle özdeşleştirildiği için kabul görmüştür (MEB, 2005). Öğretmenlik mesleği de anneliğin uzantısı olarak bir “kadın mesleği” kabul edilmektedir. Bu durum ataerkil düzen içinde iş yaşamında görülen cinsiyete dayalı ayrımcılığın bir görünümüdür. Ataerkil yapının erkeklere verdiği yöneticilik statüsünün kadınlar tarafından da kullanılması, toplumsal düzene aykırı bulunmaktadır (Çiçek, 2008, s. 57). Türk toplumu, hala kadınların öğretmen olmalarını, çocuklarına bakmalarını, büyütmelerini ve onların güvende olduğundan emin olmalarını ama yönetici olmamalarını beklemektedir (Çelikten, 2005, s. 207).

Bu toplumsal engele rağmen Türkiye’de değişik sektörlerde görev yapan kadınların konumlarına bakıldığında her geçen gün örgütün orta ve üst kademelerinde biraz daha ilerleme kaydetmelerine karşın ne yazık ki, aynı olumlu düşünceyi eğitim yönetimi alanındaki kadın yöneticiler için söylemek güçtür (Çelikten, 2004, s. 92). Baktığımızda devlet okullarının üst kademelerinde bulunan kadınların yüzdesinin 2000 yılında da yüzyıl öncekiyle aynı olduğunu görmekteyiz (Brunner, 2000, Akt; Çelikten, 2005, s.207). Ayrıca yapılan uluslararası çalışmalar gelişmiş yahut yeni gelişen ekonomilere sahip ülkelerin de içinde olduğu çoğu ülkede de Türkiye’deki gibi eğitim yönetiminde kadınların azınlıkta olduklarını göstermiştir (Çelikten, 2005, s. 208). Aslında kadın öğretmenlerin hem evlerini hem de sınıflarını idare etmeleri onların okul yöneticiliğini de yapabileceklerini göstermektedir. Ne var ki, Türkiye’deki koşullar ve anlayış bunu güçleştirmektedir (Çelikten ve Yeni, 2004, s. 310).

Ülkemizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılı verilerine göre, ilköğretim düzeyinde toplam 399.002 öğretmen çalışmaktadır. Bu öğretmenlerin 216.974'ünü erkek öğretmenler oluştururken, 182.028'i (% 45,6) kadın öğretmendir. Yine ortaöğretimde toplam 167.614 öğretmen çalışırken, bu öğretmenlerin 67.810'u kadın, 99.804'ü de erkek öğretmendir (MEB, 2005). Yine ilköğretim düzeyindeki 25.600 yöneticinin (müdür ve müdür yardımcıları olarak) % 11'i, müdürlerin ise yalnızca % 3.15'i kadındır (Çelik, 2008, s. 13). 2007-2008 öğretim yılı verileri dikkate alındığında ilköğretimde çalışan 445.452 öğretmenin 222.046'sı (% 49,3), ortaöğretimde çalışan 191.041 öğretmenin 79.083'ü (% 41,3) kadındır. Okul müdürlerinin %8,78'ini, müdür yardımcılarının ise % 11'ini kadınlar oluşturmaktadır (www.kadininstatusu.gov.tr). 2011-2012 öğretim yılında, okulöncesi 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. MEB Personel Genel Müdürlüğü'nün 2010-2011 yılı verilerine göre MEB bünyesinde merkez, taşra ve okul-kurumlarda görev yapan 82.978 yöneticinin ise % 11,9'unu (9.853) kadınlar oluşturmaktadır (KSGM, 2012, s. 15).

Aydın (2009)'da kadınların okul yönetiminde yer almasının tarihinin 1871-72 yıllarına kadar uzanmasına karşın, Türkiye'de ilçe milli eğitim müdürü olarak ilk defa bir kadının atanmasının 1968, il milli eğitim müdürlüğüne bir kadının atanmasının 1990 yılında gerçekleştiğini belirtmiştir (Sağlam ve Bostancı, 2012, s. 142-143). 19 Nisan 2008 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı tarafından yapılan açıklamada, istatistiklere göre 81 ilin milli eğitim müdürü arasında hiç kadın yok iken 922 ilçe milli eğitim müdüründen de sadece 5'i kadındır. Bakanlıktaki müsteşar yardımcılarının tamamı erkektir. Bakanlığa bağlı 16 genel müdürlükten sadece kız teknik öğretim genel müdürü kadındır. Genel müdür yardımcılarında da durum farklı değildir. 40 genel müdür yardımcısından 3 ü kadındır. Bağımlı 77 Daire Başkanı arasında ise kadın daire başkanı sayısı 8, Bakanlığa bağlı 422 Şube Müdürü'nün 354'ü erkek, 69'i ise kadın yöneticilerden oluşmaktadır (Sağlam ve Bostancı, 2012, s. 142-143).

Sonuçta son yıllarda ilköğretim kademesindeki kadın öğretmen sayısı önemli oranda artmıştır (KSGM, 2012, s. 15). Fakat MEB merkez teşkilatında üst yönetim kademelerinde kadınlar yer almamaktadır. Şube müdürlüğü düzeyindeki kadrolarda ise erkeklerle karşılaştırıldığında kadınların sayısının çok düşük olduğu görülmektedir. İl

milli eğitim müdürlüğü ile müdür yardımcılığı pozisyonlarında kadınlara yer verilmemektedir. İl milli eğitim şube müdürlüklerinde de kadınlar yok denecek kadar azdır. İlçe milli eğitim müdürlüğü pozisyonunda kadın yöneticiler yer almamaktadır. İlçe milli eğitim şube müdürlüğü pozisyonlarında da kadınlar çok az sayıda yer almaktadır (Sağlam ve Bostancı, 2012, s. 142-150). Kadın öğretmen sayısının artması çok önemlidir, zira kimi koşullarda ailelerin kız çocuklarını okutmalarına karşı oluşturdukları direnci okuldaki öğretmenin kadın olması kırabilmektedir. Buna ek olarak öğretmenler ve okul müdürleri öğrenciler için birer rol modeli olmakta ve hayatlarına önemli etkide bulunmaktadır. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin sayısındaki artış gibi kadın okul müdür ve müdür yardımcılarının da sayısının artması toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için oldukça önemlidir. Oysaki eğitim yöneticisi konumundakiler arasında kadınların oranı çok düşüktür (KSGM, 2012, s. 15).

2.3.3. Yönetimde Kadınlar

Toplumsal yapıdaki hızlı değişimler, yaşamın her alanını olduğu gibi çalışma yaşamını da etkilemiştir. Kadınlar yöneticilik alanında kendilerini gösterme imkânlarını bulmaya başlamışlardır (Çelikten ve Yeni, 2004, s. 306). Nitekim kadınların yönetim dünyasında yönetici olarak temsil edilebilmeleri, 1970'li yılların sonlarını bulmuştur (Üstüngüler, 2004, s. 36). Ancak bu tarihten sonra; kadınların lehine değişen ekonomik ve demografik şartlar, destekleyici hükümet programları ve değişen aile rolleri sonucu (Üstüngüler, 2004, s. 36), geleneksel kadın kimliğinden yavaş yavaş sıyrılan kadın, artık yalnızca “eş” ve “anne” olma rolleriyle yetinemeyeceğinin bilincine varmıştır. Böyle bir bilinçlenme kadını iş yaşamına itmekle kalmamış, iş ortamının rekabetçi koşulları içinde daha aktif bir katılım gösterme ve yönetimde ilerleme güdüsünü de arttırmıştır (Çelikten ve Yeni, 2004, s. 306).

Günümüzde kadınlar, erkekler kadar yüksek nitelikli olduklarından, kadınların örgütsel hiyerarşileri erkeklerle eşit oranda tırmanmaları ve gelecekte yönetimin cinsiyet niteliğini değiştirmeleri beklenmektedir. (McGlynn, 2003, Akt; Glover and Kirton, 2006, s. 87). Buna rağmen kadınların yönetim kademelerinde ilerlemeleri oldukça yavaş gerçekleşmekte; iş yaşamında emek veren, üreten konumdaki yetenekli kadınların bu potansiyellerini yönetim kademelerinde göstermelerini yavaşlatan veya durduran engeller hala kadınların karşısına çıkartılmaktadır (Şahin, 2002, s. 58). Erkekler

yönetmel pozisyonlar için kadınlara göre hala ‘ilk tercih’ olarak görülmektedirler (Çelikten, 2005, s. 209).

Yöneticilik kavramının otorite, kuralcılık, katılık kavramlarını çağrıştırmakta olduğundan olsa gerek bu kavramlarla erkek yöneticiler özdeşleştirilmekte ve bu eylemleri erkek yöneticilerin ortaya koyabilecekleri düşünülmektedir (Çelikten ve Yeni 2004, s. 311-312). Bu açıdan bakıldığında kadınların güç kullanmakta zorlanmaları ve erkeklere göre daha duygusal olmaları yönetim kademelerine yükselmelerine engel olarak görülmektedir (Üstüngüler, 2004, s. 63-64). Oysa yönetici, astlarının çabalarını doğru yönde sürdürebilmeleri için, onları yalnızca “aklıyla” değil, “kalbiyle” de yönetmelidir (Mercanlıoğlu, 2009, s. 35).

Duygusal zekâ ve empatinin, kadınlarda erkeklerden daha fazla olduğunu ve kadınların iş yaparken daha paylaşımcı, işbirlikçi, takım arkadaşlarını destekleyici olduklarına yönelik birçok araştırma, günümüzün geçerli yönetim biçimlerinin birçoğunda, kadınların avantajları olduğunu göstermektedir (Mercanlıoğlu, 2009, s. 35). Örneğin Özdevecioğlu ve arkadaşları (2003, s. 134), tarafından kadın ve erkek yöneticilerin yönetimi altında çalışan personelin stres, motivasyon ve iş tatmini açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere oranla daha demokratik olduklarını, erkeklerin otoriter tarzlarına karşın, kadınların insan odaklı ve destekleyici yönetim tarzlarının ön plana çıktığını belirtmişlerdir (Örücü, Kılıç ve Kılıç, 2007. s. 122). Yine Çelikten (2004, s.105) tarafından yapılan çalışmada kadın yöneticiler, yönetici olmalarına yardımcı olan en önemli kişilik özellikleri olarak verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından “iletişim” ve “insan ilişkileri” olarak iki ana başlık altında toplanmıştır.

Bu avantajlarına rağmen Dünyada ve Türkiye’de, istihdama katılım oranları açısından, özellikle karar mekanizmalarında yer alan kadınların, erkeklere göre dezavantajlı bir konumda oldukları ortadadır (Mercanlıoğlu, 2009, s. 35). Toplum, kadınları, daha uyumlu, daha itaatkâr, daha hizmet edici, yani yönetileceği görevlere itmekte, yöneticilik gibi karar verme becerilerini gerektiren görevler için de erkekleri daha uygun bulmaktadır (Navaro, 1993, s.135, Akt; Sefer, 2006, s. 17). Özellikle gelişmekte olan ülkelerde ve Türkiye’de bu görüş hâkimdir. Bu nedenle kadınların daha çok hizmet

sektöründe çalışması istenir. Yönetmelik düzeyde ise erkek yöneticilerin yardımcısı olmaları beklenmektedir (Gökalp, 2008, s. 55).

Amerika Birleşik Devletleri'nde GAO tarafından 2002'de yayımlanan bir çalışmaya göre, kadınların sadece % 12'si yönetim kademelerinde yer almaktadırlar. 2001 yılında Kanada'da, yönetim pozisyonunda bulunan kadınların oranı % 35'dir. Tayland'da 2000 yılında, yönetici konumundaki kadınların oranı % 28,7'dir. Latin Amerika ülkelerinde yönetim kademelerinde kadınların oranı % 48'dir (ILO, 2003, Akt; Örucü, Kılıç ve Kılıç, 2007, s. 122). İngiltere'de kadınların % 26'sı yönetim kademelerinde, İrlanda'da çalışan kadınların % 7,4'ü yönetim kademelerindedir. Fransa'da çalışan kadınların % 25'i yönetim kademesinde, Yunanistan'da kadınların yönetici pozisyonunda bulunanların oranı ise % 8'dir. Danimarka ve Finlandiya'daki kadınların ise % 10'u orta kademe yöneticisidir (Atan, 2011, s. 19-20).

Uluslararası Çalışma Örgütü'nün 1997 deki raporuna göre ABD'de üst düzey yönetimde kadınların oranı % 2,4, Brezilya'da % 3, Japonya'da % 2, İngiltere'de % 2 Almanya'da % 3'tür (Joan Wallach Scott, 1999, s. 412-413). EOWA tarafından 2002 yılında yapılan çalışmaya göre Avustralya'da kadınlar üst düzey yönetim kademelerinin % 8,2'sini oluşturmaktadırlar (ILO, 2003, Akt; Örucü, Kılıç ve Kılıç, 2007, s. 122). Fransa'da kadınların % 10'u tepe yönetimde yer almaktadır. İtalya'da çalışan kadınların ancak % 3'ü tepe yönetici pozisyonundadır. İspanya'da çalışan kadınların ancak % 5'i üst pozisyonunda yöneticidir Japonya'da ise, kadınların ancak %1'i üst yönetim kademelerinde yer almaktadır. Kadınların üst yönetimde bulunma oranları dikkat çekici şekilde en yüksek Finlandiya'dadır, buradaki kadınların % 21'i üst kademe yöneticisidir (Atan, 2011, s. 19-20).

Türkiye'de ise Birleşmiş Milletler Kalkınma Kurulu'nun yayınladığı "İnsani Gelişme Raporu" isimli rapora göre, Türkiye'deki kadın yönetici oranı % 8'dir. Bu oranla sadece Sri Lanka (% 4), Yemen (% 4) ve Kore (% 5)'nin önünde yer almaktadır. Ülkemizde 12 yaşın üstünde iktisaden faal kadın nüfusunun % 0,25'i yönetici konumundadır (Üstüngüler ve Cicioğlu, 2005, s. 604-605).

Türkiye'de kadınların en çok istihdam edildiği alan kamu sektörüdür. Bu kadınların tercih ettiği bir durumdur ve sebebi de devlete duyulan güven ve iş kollarının daha

düzenli bir yapıda olmasıdır. Kamu sektöründe çalışan kadınların sayısında yıllar içerisinde artış gözlenmiştir. Türkiye’de kamu sektöründe çalışan kadınlar oldukça niteliklidir. Gelişmekte olan diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de kamu sektörü kadınlar için çok geniş bir istihdam alanı oluşturmakta ve kadın çalışanlar burada yoğunlaşmaktadır. Yüksek öğrenim görmüş kadınlar genellikle kamu yönetimi alanında çalışmaktadırlar. Fakat kamu yönetiminde üst düzey karar alma mekanizmalarında kadın sayısı oldukça azdır (Özkaya, 2005, s. 2).

TÜİK verilerine göre;

1982-1990’lı yıllarda toplamda 102 olan büyükelçi sayısından sadece 1 tanesi kadinken 2000 yılında 174 büyükelçiden 8’i kadın, 2005 yılında 199 büyükelçiden 19’u kadın, 2011 yılı itibariyle 193 büyükelçiden sadece 23 tanesi kadındır. Bu aslında kadın büyükelçi sayısında artışın olduğunu göstermekte ancak geline noktada oransal olarak baktığımızda halen kadın büyükelçi sayısının düşük olduğunu görmekteyiz.

2011 yılı itibariyle 162 devlet ve vakıf üniversitesi toplamında 9 kadın rektör bulunmakta yani kadınların rektörler içindeki temsil oranı % 5,6’dır. Eğitimli kadın sayısının artması yönetici sayısında artışa neden olacağı düşünülürken, Türkiye’nin en eğitimli ve en nitelikli beyin gücünün bulunduğu üniversitelerdeki bu oran toplumsal kültürel yapıya bağlı olarak gelişen cinsiyetçi ideolojilerin üniversitelerde de görüldüğünün anlamlı bir ifadesidir.

Yine aynı yılın verilerine göre 550 milletvekilinden 79’u kadındır. Yani kadınların toplam milletvekilleri arasında temsil oranı % 14,4’dür. Bu oran 1935 yılında % 4,5 olup 2007 yılına kadar bunun üzerine çıkamamıştır. 2007 yılında ise % 9,1 olmuştur. Küreselleşme sürecine hızla uyum sağlamaya çalışan ülkemizde, kadın milletvekili oranı, kadınların sosyal, kültürel engellere takıldığını düşündürmektedir.

Kadın milletvekili oranlarında son yıllarda artış olmasına rağmen kadın bakan oranlarında hiçbir artışın olmaması cinsiyet önyargılarının toplumun bütün kesimlerinde kendini hissettirdiğini görmek açısından son derece manidardır (Tablo.6).

Tablo 6. Cinsiyete Göre Bakan Sayıları

Yıl	Toplam	Kadın	Erkek
1980	29	-	29
1990	31	1	30
2000	36	-	36
2005	22	1	21
2010	24	2	22
2011	25	1	24

Kaynak: www.tuik.gov.tr

Müsteşar, Müsteşar Yrd, Bağlı Kurum Başkanı, Bağlı Kurum Başkan Yardımcısı, Genel Müdür, Genel Müdür Yardımcısı, Kurul Başkanı, Kurul Üyeleri, Kurum Bünyesindeki Başkan, Daire Başkanı Unvanlarını içeren üst düzey memurlar içinde kadın oranının sadece %13-14'lerde olduğunu görmekteyiz (Tablo.7). Bu durumda açıkça ortaya koymaktadır ki kadınlar üst düzey karar alma mekanizmalarında yeterince temsil edilememektedirler.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Üst Düzey Memur Sayıları

	Toplam	Kadın	Kadın %	Erkek	Erkek %
2008	2 988	412	13,8	2 576	86,2
2009	3 292	452	13,7	2 840	86,3
2010	2 962	434	14,7	2 528	85,3
2011	3 013	409	13,6	2 604	86,4

Kaynak: www.tuik.gov.tr

Alpman (1993, s. 152) belirttiği gibi sadece erkeklerin sahip olduğu var sayılan problem çözme, analitik ve soyut düşünce, görev başarısına yönelme, duyarlılık ve güçlü kafa yapısına sahip olma, heyecan ve duygusallığı bir kenara koyabilme ve karar verme konularında bilişsel üstünlüğü olma gibi tanımlanan davranış biçimlerinin yöneticilik vasfı olarak görülmesi, iş hayatının ve özellikle liderliğin erkek davranışlarıyla

özdeşleştirildiği bir ortam yaratmıştır. Erkek kültürü olarak tanımlayabileceğimiz böyle bir ortamda kadının, kadın olarak üst kademe yöneticiliğe ulaşma çabaları genel olarak zorluklarla dolu bir dizi süreç yaşamasını beraberinde getirmiştir (Sefer, 2006, s. 17-18). Sonuçta günümüz toplumlarında da erkek egemen bir kültürün varlığı hüküm sürmekte ve erkek egemenliğine dayanan bir toplumsal yaşamı dayatmaktadır (Çiçek, 2008, s.59). Bu nedenle kadınların yönetici pozisyonuna gelmeleri için iddialı ve çalışkan olmaları, bariyerleri kırmalarına yeterli değildir. Kadınların yönetici olmak ve yüzleştikleri engelleri ortadan kaldırmak için sosyo-kültürel değerlerin değişimine adapte olması gerekmektedir (Çelikten, 2007, s. 173). Son yıllarda, bazı alanlarda kadının toplumsal statüsünün geçmişe göre yükselmesi söz konusu ise de, bu yükselişin yeterli olmadığı, kadın erkek arasındaki eşitsiz sistemin sürdüğü görülmektedir (Çiçek, 2008, s. 59).

2.4. TUTUM

İnsanın hemen hemen bütün davranışlarının kaynağında yer alan tutum, davranış bilimlerinin anahtar kavramlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak tutum, insanın herhangi bir olay ya da durum karşısında olası bir tavır ya da davranış biçimini oluşturma eğilimi olarak ifade edilse de ilgili literatüre baktığımızda tutum hakkında çok sayıda tanım yapıldığı görülecektir. Davranış bilimciler, özellikle de sosyologlar, sosyal psikologlar, psikologlar ve hatta siyaset bilimciler tutumu tanımlarken kendi ilgi alanlarına ilişkin öğeleri öne çıkarma eğilimi göstermişlerdir. Bu da tutuma ilişkin tanımların çok sayıda olması ve çeşitlilik göstermesi sonucunu doğurmuştur. Bu durum aynı zamanda tutumların, davranış bilimlerinin oldukça geniş bir platformunda önemli görüldüğü, dolayısıyla da araştırma konusu yapıldığını göstermektedir (İnceoğlu, 2010, s. 5-8).

Krech ve Crutchfield (1965)'de, tutumun tanımının güdü (motive) kavramıyla ilişkilendirilerek yapılması gereğini ileri sürerek sosyal psikolojik bir bakış açısından hareketle “bireyin yaşamındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve zihinsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi” olarak tanımlarken (İnceoğlu, 2010, s.89), Ülgen, farklı bir yaklaşımla tutumu, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığına neden olan olgu olarak tanımlamaktadır (Ülgen, 1997, s. 88).

Kağıtçıbaşı (1988, s. 123) ise tutumu bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik objeyle duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim olarak betimlerken, İnceoğlu, (2010, s. 13) bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi olarak tanımlamaktadır.

Bir diğer tanımda tutum, bireyin aklında bulundurabileceği somutla soyut arasında değişen; nesnelere, insanları, grupları, fikirleri içeren düşüncelerinin davranışa dönüşmesi olarak ifade edilmektedir (Bohner and Dickel, 2011, s. 392). Ayrıca tutum, nesne, kişi, küme ya da düşünelere yönelik oldukça süreklilik gösteren inanç, duygu ve düşünceler bütünü olarak tanımlanır. Tutum, belli nesneye ya da duruma yönelik bir dizi düzenli ve süreklilik gösteren duygu ve inanılanlardır. Bu duygu ve inanılanlar, nesne, kişi, küme ya da düşünelere belli bir şekilde davranma eğiliminde olmayı getirir (Özyürek, 2000, s. 8). Başka bir deyişle bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak ifade etmektedir (İnceoğlu, 2010, s. 17), aynı zamanda tutum çevreye uyumu kolaylaştırır (Eagly and Chaiken, 1998, Akt; Ajzen, 2001, s. 40)

Yapılan çeşitli tanımlardan tutumun doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığını, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğunu görüyoruz. Demek ki, tutum, gözlenebilen ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Örneğin ihtiyacı olduğu halde karısının ve kızının çalışmasına izin vermeyen Ahmet'in, bu davranışından, kadınların çalışmasına karşı olumsuz bir tutumu olduğuna ya da kadınlarla ilgili olarak genellikle tutucu bir tutuma sahip olduğuna karar verebiliriz. Tutuculuk (Tutum) gözle görülmez; fakat gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlemlenmesi sonucu bu tutumun var olduğu öne sürülebilir (Kağıtçıbaşı, 2006, s.102).

2.4.1. Tutumun Ögeleri

Sosyal psikologlar üç kısımdan oluşan bir sistemin bir bileşeni olarak tutumları incelemiştir. Bunlar, bilişsel bileşen, duygusal bileşen ve davranışsal bileşendir (Atkinson vd., 1995, s. 21). Bilişsel öge, edinilmiş bilgilerin oluşturduğu inançlar veya zihinsel yatkınlıktır (Çelik, 2011, s. 42). Duygusal öge, belirli uyaranlara karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkilerdir (Çelik, 2011, s. 42); ve inançlara dayalı heyecansal duygulardan oluşur. Tutumun duyuşsal ögesi bilişsel ögesine oranla daha basittir ve tutumların ölçülmesinde daha ön plandadır (Nakaş, 2007, s. 38). Davranışsal öge ise tutumu oluşturan bilişsel ve duygusal alanların yol açtığı eylemler ya da bu alanlara uygun biçimde davranma eğilimlerinden oluşmaktadır (Çelik, 2011, s. 42), kısaca tepki göstermeye hazır oluştur (Nakaş, 2007, s. 38). Özetle nesne, kişi veya olayın sizi nasıl hissettirdiği duygusal bileşeni, sizin düşünceleriniz ve konu ile ilgili inançlar bilişsel bileşeni, sizin davranışlarınızın tutumdan nasıl etkilendiği de davranışsal bileşeni göstermektedir.

Sonuç olarak denebilir ki bu üç tutum ögesi karşılıklı etkileşim içindedir ve birinde ortaya çıkan bir değişiklik, tutarlılığı korumak için, diğer ögelerle zincirleme bir değişime neden olur. Yani, bireyin bir tutum konusuna karşı olumlu-olumsuz tavrı değiştiğinde, ona karşı tutumunun zihinsel ve davranışsal ögesi de yeniden düzenlenir (İnceoğlu, 2010, s. 28-29).

2.4.1.1. Bilişsel Öge

Bilişsel öge, bireyin tutum gösterdiği nesneye veya olaya dair bilgi, fikir ya da inançlarından oluşur (Morgan, 1998, s. 363). Söz konusu bilgi, fikir ya da inançlar ise bireyin bu konu ya da konular grubu ile bir deneyim geçirmesi sonucu elde edilir (Tavşancıl, 2002, s. 73). Bilişsel öge, bireyin düşünsel işleyiş süreciyle bağlantılı olup, düşünsel ya da zihinsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınıflandırılmasıyla ilgili bir ögedir. Bu sınıflandırmalar bir yandan bireyin, farklı durumlarla, nesnelere, kişilerle ilgili algılamalarını etkilerken diğer yandan da onun, farklı uyarılara karşı tepkilerinin de birbirinden farklı olmasını sağlar (İnceoğlu, 2010, s. 24).

Bilişsel öge belirtileri ise tutum objesi hakkında sahip olunan bilgilerdir (bunların sözle belirtilmesi). Örneğin; Mehmet'in çalışma masasının değerli olduğu hakkındaki fikri;

Ahmet'in kadınların çalışmasının sakıncaları hakkında belirttiği fikirler; vb. gibi (Kağıtçıbaşı, 2006, s. 105).

2.4.1.2. Duyuşsal (Duygusal) Öğe

Duygusal öğeler, tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturur (Çelik, 2008, s. 18). Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimler sınıflandırılarak, olumlu - olumsuz olaylarla veya arzulan - arzulanmayan amaçlarla ilişkilendirilir böylece tutumun duygusal ögesi oluşur. Yani herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu ya da olumsuz duygular oluşmuşsa, bu demektir ki, bireyin bu uyarıcılarla daha önce bir ilişkisi olmuş ve o ilişki, dolayısıyla da deneyimler sonucunda bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir (İnceoğlu, 2010, s.21). Bazı tutumlar ise mantıkla açıklanamaz ve bu tutumlar tamamen duyuşsal öğeye sahiptirler(Morgan, 1995, Akt; Tavşancıl, 2002, s. 75).

Duygusal öğe belirtileri ise o tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkilerdir (kalp çarpmasının sıklaşması, heyecanlanma, terleme gibi fizyolojik tepkilerle sözel tepkilerin tümü). Örneğin; Mehmet'in masasını sevmesi (bunu söylemesi); Ahmet'in karısının çalışmak istemesine sinirlenmesi, rahatsız olması, vb. gibi (Kağıtçıbaşı, 2006, s. 105).

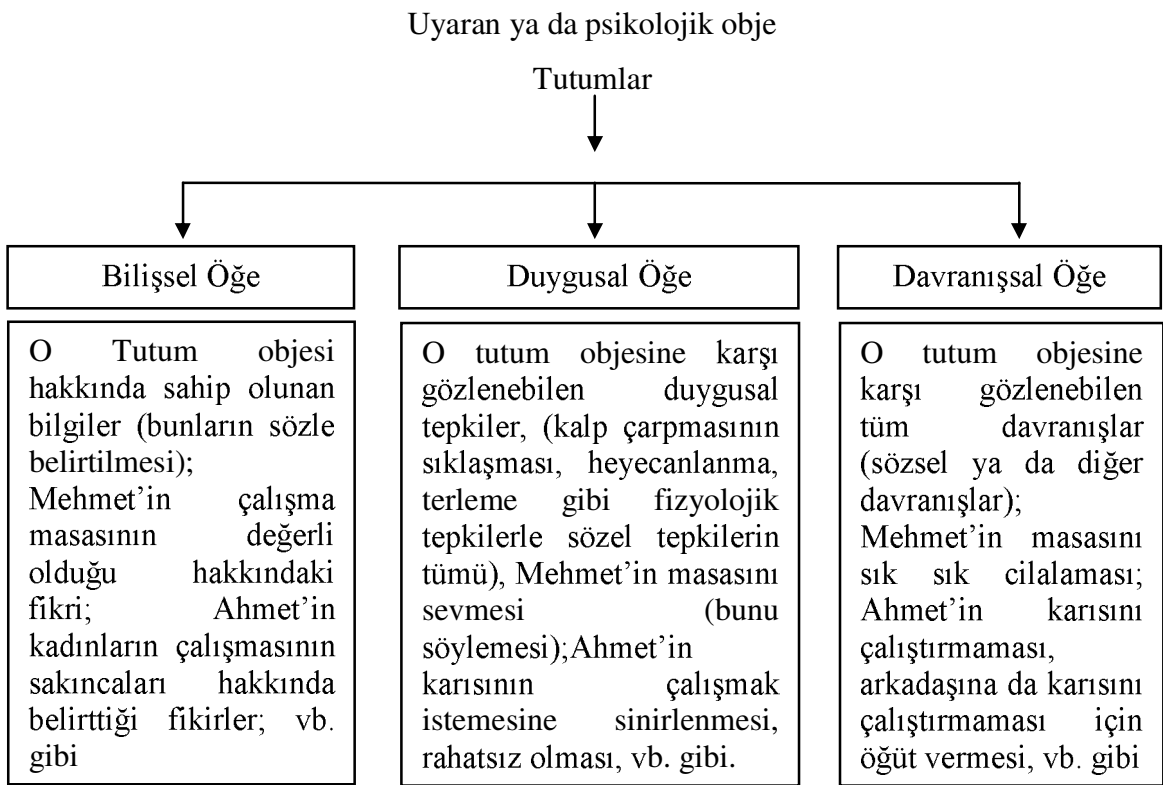
2.4.1.3. Davranışsal Öğe

Herhangi bir tutum konusuna karşı, herhangi bir davranış söz konusu değilse, böyle bir tutum, çevredeki bireylerce gözlemlenemeyeceğinden bilinemez. Bu nedenle, tutum olgusunda, en azından psikolojik gözlem açısından, davranışsal öğe kavramına yer vermek gerekir (İnceoğlu, 2010, s. 28). Davranışsal öğe, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum objesine ilişkin davranış eğilimini yansıtır (Tavşancıl, 2002, s. 77). Kişinin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı onu bir objeye karşı olumlu veya olumsuz harekete eğilimli hale getirecektir. İşte bu son oluşum tutumun davranış faktörüdür. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o objenin gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Erdoğan, 1991, Akt: Yağmur, 2012, s. 24). Yani davranışsal öğe, duygu ve kaniya uygun olarak hareket etme eğilimini ifade eder. İnsanlar şu veya bu nedenle her zaman duygularına uygun bir şekilde davranmamakta veya davranmamaktalar. Ancak duygulara uygun hareket etme eğilimi

daima mevcut bulunmaktadır. Bu nedenle çoğu kez tutumlardan davranışları yordayabilmek mümkündür (Morgan, 1998, s. 364).

Davranışsal öge belirtileri ise o tutum objesine karşı gözlenebilen tüm davranışlardır (sözselsel ya da diğer davranışlar). Örneğin; Mehmet'in masasını sık sık cilalaması; Ahmet'in karısını çalıştırmaması, arkadaşına da karısını çalıştırmaması için öğüt vermesi, vb. gibi (Kağıtçıbaşı, 2006, s. 105). Özetleyecek olursak (Tablo.8).

Tablo 8. Tutum Objesi - Tutum Öğeleri



Kaynak: (Rosenberg ve Hovland (1960), Akt; Kağıtçıbaşı, 2006, s. 105).

Sonuç olarak bilişsel öge, bir tutum nesnesi hakkında kişinin bilgi ve inancını içerir. Örneğin: “Ben örümceklerin tehlikeli olduğuna inanıyorum” Duygusal öge, bir tutum nesnesi hakkında kişinin duygularını içerir. Örneğin. “Ben örümceklerden korkuyorum”. Davranışsal öge ise kişinin hareketini, nasıl davranacağını etkiler. Örneğin: “ örümcek görüp çılgınlık atması” diyebiliriz (www.simplypsychology.org).

2.4.2. Tutumun Özellikleri

Tutum kavramı geniş bir alanı kapsamaktadır ancak her tür davranış tutumsal bir içeriğe sahip değildir. Genel olarak tutumların özelliği örgütlenmiş düşünce yapısı içermeleridir. Tutumları sıradan düşünce yapılarından ve bu yapıların oluşturduğu davranışlardan ayırt etmek için Muzaffer Şerif (Batmaz, Tolon ve Işın, 1985, s. 260, Akt; Karadağ, 2012, s. 12), ve farklı yazarlar tarafından altı ölçüt geliştirilmiştir. Bu ölçütler şu şekildedir:

1-Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılırlar. Tutumun oluşması öğrenme sürecinde ortaya çıkar. Tutum toplumsallaşma aracılığı ile kültürel olarak edinilir (Batmaz, Tolon ve Işın, 1985, s. 260, Akt; Karadağ, 2012, s. 13). Diğer bir ifadeyle tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir (Tavşancıl, 2002, s. 71-72).

2-Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir ve ortaya çıktıktan sonra az ya da çok belli bir süre devam ederler (Batmaz, Tolon ve Işın, 1985, s. 260, Akt; Karadağ, 2012, s. 13). Bunun nedeni tutumların derece derece gelişerek ve biçimlenerek oluşmasıdır (Deniz, 1994, s. 13-14, Akt; Yağmur, 2012, s. 27).

3-Tutumlar, birey ile nesnelere arasındaki ilişkilere tutarlılık, kararlılık ve düzenlilik kazandırır (İnceoğlu, 2010, s. 30-32).

4-İnsan-nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır (İnceoğlu, 2010, s. 30-32). Bir insan herhangi bir tutumu biçimlendirdiğinde artık söz konusu objeye yansız bakamaz. Ya bu objeye karşı ya da ondan yana olacaktır (Deniz, 1994, s. 13-14, Akt; Yağmur, 2012, s. 27).

5-Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleri ile karşılaştırılabilir birçok etmenin bir arada olması zorunludur (Batmaz, Tolon ve Işın, 1985, s. 260, Akt; Karadağ, 2012, s. 13). Bir objeye karşı olumsuz ya da olumlu bir eğilimin baş göstermesi, ancak o objenin başkalarıyla karşılaştırılmasından sonra mümkün olur (Deniz, 1994, s. 13-14, Akt; Yağmur, 2012, s. 28).

6-Tutumların bireysel düzeyde oluşumu ile ilgili ilkeler, genellenerek toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir (İnceoğlu, 2010, s. 30-32).

Bunlara ilave olarak Tavşancıl (2002, s. 71- 72)'de; tutumun bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimi olduğunu, başka bir ifadeyle, tutumların tepkide

bulunmaya ilişkin bir eğilim olduğunu ayrıca, tutumların olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabileceğini belirtmiştir.

2.4.3. Tutumun İşlevi

Tutumların, bilgi birikimi sağlamak, araçsallık, değer ifade edicilik ve ego koruyuculuk olmak üzere dört temel işlevi vardır. Buna göre tutumlar, birey için bilgi birikimi sağlarlar; bireyin amaçlarına ulaşmasında araçsal rol oynarlar; onların amaçlarına ulaşmada uygun yol ve yöntemleri seçmelerine aracı olurlar; bireylerin değer yargılarına uygun seçim yapmalarına yardımcı olurlar ve sonunda da bireyin algılamasının dış etkenlerden olumsuz etkilenerek sapmasına ya da bozulmasına engel olarak algıda tutarlılık sağlanmasına katkıda bulunurlar (İnceoğlu, 2010, s. 33).

2.4.3.1. Tutumun Bilgi Birikimi Sağlamak İşlevi

Tutumlar, bireylerin dış dünyayı algılamada bazı temel ölçütler geliştirebilmelerine olanak sağlayan bilgiler edinme ve bu bilgiler aracılığı ile dış dünyayı, oradaki karmaşık ilişkileri anlamlandırma ve bu anlamlandırmaya göre algılamasında örgütsel bir bütünlük oluşturma ihtiyacına dayanır. Birey karmaşık bir nitelik taşıyan evreni, insan ilişkilerini ve kendi dışındaki dünyayı, ancak zihninde sistemli bir düzene sokarak anlayabilir (İnceoğlu, 2010, s. 39). Bu düzenlilik kuşkusuz bireyin algılama düzeyiyle orantılıdır. Birey, toplumdaki yerini, bireysel gereksinme ve amaçlarını ancak böyle saptayabilmektedir (Tolan, İsen vd. 1991, s. 266, Akt; Şen, 2009, s. 56).

2.4.3.2. Tutumun Araçsallık İşlevi

Tutumlar birey için araçsal bir görev görürler; bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları gerçeklik (toplumsal koşullar) ile belirli bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler. İnsan çocukluktan başlayarak, kendi gereksinimlerini doyurmalarını birincil amaç olarak kabul eder ve bu doyumunu sağlayan nesnelere karşı olumlu bir (etkilenme-sevgi) tutuma sahiptir. Bu nedenle de istediği amaca ulaşmak için çevresiyle kurduğu ilişkilerde hep olumluyu, yararlıyı ve sevileni fazlalaştırmaya yönelik güdüleni ve uyumluluk ilişkisini davranış kalıbı olarak geliştirir (Tolan, İsen vd. 1991, s. 264, Akt; Şen, 2009, s. 55-56). Örneğin, işinin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmamakla birlikte amirine karşı itaatkâr bir tavır sergileyen memur o itaatkâr

tavrının karşılığında eriştiği çıkarlardan yoksun kalmamak için bazen istemese bile tavrını sürdürür. Çünkü burada ortaya koyduğu tutum kişiye birtakım yararlar sağlarken diğer yandan da kişinin, amiriyle iyi ilişkiler kurarak çalıştığı kurumda kendisini daha huzurlu hissetmesine de olanak verir. Böylece burada tutumun hem yarar sağlayıcılık hem de uyumlaştırıcılık işlevleri gerçekleşmiş olur (İnceoğlu, 2010, s. 33-34).

2.4.3.3. Tutumun Benliği Koruma İşlevi

Ego savunmada işlev, bireyin tanımak ya da bilmek istemediği öz-algılamalarından kendini koruma isteğidir (İnceoğlu, 2010, s. 35). Bir diğer ifadeyle Daniel Katz (1960)'da belirttiği gibi benlik saygısını koruma tavrıdır (www.simplypsychology.org). Birey kendisine ilişkin kabul etmediği gerçekleri reddederek, egosuna güvenini korumaya çalışır. Freud'un bilinçaltı savunma mekanizmalarında olduğu gibi, birey belirli nesnelere, durumlara ya da kişilere karşı tutumlar geliştirerek öz benliğini sarsıcı duygulardan arınır (İnceoğlu, 2010, s. 35). Yani tutum bir savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev görür; bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir (Tolan, İsen vd. 1991, s. 265, Akt; Şen, 2009, s. 56).

2.4.3.4. Tutumun Benlik Açıklayıcı İşlevi

Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar da geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar bireyin "benlik kimliğini" tamamlar ve güçlendirir (Tolan, İsen vd. 1991, s. 265, Akt; Şen, 2009, s. 56). Birey kendisini tanımlamak için tüm düşüncelerini benlik kimliği çerçevesinde geliştirir. Benlik kimliği bireyin bağlı bulunduğu gruplardan, içinde yaşadığı topluma kadar tüm belirleyici etmenler ile gerçekleştirmek istediği özlemler ve beklentiler arasındaki bağı oluşturur. Bir kişinin becerisi ve yeteneklerini algılama biçimine bağlı olarak geliştirdiği düşünceler ve kendisini, kendi görüşlerine göre tanımlaması, benlik kimliği kapsamına girer. Bu işlev bireyin, merkezi (central) değerleri ile tutarlı tutumlar yansıtma isteğine dayanır. Bu durumda birey kendisi ve değerleri ile ilgili, en önemli gördüğü konuları ifade etme eğilimindedir (İnceoğlu, 2010, s. 37).

2.4.4. Tutumun Ölçülmesi

Tutumlarla ilgili bilgiler genelde üç yoldan toplanır. Bunlar (Ülgen, 1997, s. 96):

1. Doğrudan Bilgi Toplama. Bu teknikte tutum objesiyle ilgili önermeler hazırlanır ve bireye bu önermeye ne derece katıldığı sorulur. Dereceleme ölçekleri bu gruba girer.
2. Dolaylı Bilgi Toplama: Bu teknikte deneklere resimler gösterilip bu resimleri yorumlamaları istenebilir veya açık uçlu yarım kalmış cümleler verilir bu cümleleri tamamlamaları istenebilir. Projektif testler bu gruba girer.
3. Gözlem Yoluyla Bilgi Toplama: Bu teknikte de deneğin uygun görülen davranışları gözlenerek kaydedilir. Böylece bilgilere doğrudan doğruya ulaşılmış olur.

Tutumların ölçülmesi için özellikle tutum ölçekleri geliştirilmiştir. Bunların içinde belli başlıları Tutum ölçeklerine yönelik olarak ilgili kaynaklar incelendiğinde beş farklı tutum ölçeğinin kullanıldığı görülür. Bunlar; 1-Thurstone Ölçeği, 2- Likert Ölçeği, 3- Guttman Ölçeği, 4- Osgood Ölçeği, 5- Bogardus ölçeğidir. Tüm bu ölçeklerin hazırlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde farklılıklar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra bu ölçeklerin birbirinden farklı, olumlu ve olumsuz yönleri de mevcuttur (Deniz, 1994, s. 22, Akt; Şen, 2009, s. 61).

2.5. ÖZ YETERLİK

Öz yeterlik kavramı, alan yazına bakıldığında Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) öne çıkan bir kavram olduğu görülmektedir. İlk olarak Bandura (1977) tarafından "Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change " adlı makalede geniş bir çerçeve ile kullanıldığı görülmekte ve davranışların oluşmasında önemli bir nitelik olduğu belirtilmektedir (Yıldırım, 2011, s. 10). Nitekim bu geniş çerçeve içerisinde öz yeterlik kavramı ile ilgili çalışan araştırmacılar bu kavramla ilgili kendi bakış açılarından birçok farklı tanım yapmışlardır (Yıldırım, 2011, s. 15).

Öz yeterlik kavramı, bireylerin bir işe başlama, bu işi başarılı bir şekilde sürdürme ve tamamlayabilmeleri konusundaki kendilerine dair inanç ve yargıları (Yıldırım, 2011, s.15), şeklinde belirtilirken diğer bir tanımda, Bandura (1997, s. 2)'de öz yeterlik kavramını bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin bireysel yargılar, olarak açıklamıştır. Yine Bandura

(1986, s. 391)'de öz yeterliğe, teknik olarak "Algılanan Öz Yeterlik" denileceğini vurgulayarak, öz yeterliği, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlamaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 230).

Öz yeterlik kavramı çoğu zaman bireyin belli şartlar altında "ne yapabilirim" sorusuna verdiği cevap ile ilgili içsel inancı olarak da algılanabilir. Bu algı kişinin kendisini o görevi yerine getirebilmede ne derece yeterli olduğu konusuna dair kapsamlı bir biçimde öz-değerlendirme yapmasını gerektirir. Bireyden, kendisinden beklentilerine veya içinde bulunduğu o ortamın beklentilerine cevap verebilmesi adına birçok faktörü irdelemesi beklenmektedir. Bunlar; bilgi, beceri, deneyim, kişilik özellikleri, motivasyon, tutum, kısacası bireyin cevap vermesi beklenen beklentiye ait yeterlikleridir. Bir işi ya da görevi yerine getirme konusunda, kişi bu konudaki yeterliklerinin ne kadar yüksek olduğuna inanırsa o derece güdülenecektir. Bu noktada, kişinin bir işi başarılı bir biçimde yerine getirebilme ve beklentileri karşılayabilme ile ilgili yeterliklerinde kendisine olan inancı bizi öz yeterlik kavramına götürmektedir (Yıldırım, 2011, s. 10).

2.5.1. Sosyal-Bilişsel Kuram

1941 yılında Miller ve Dollard sosyal öğrenme ve taklit ile ilgili bir teori ortaya koymuşlardır (Pajares, 2002, Akt; Bilgiç, 2011, s. 5). Bu teoride, başkalarının davranışlarını gözlemleme ve onları taklit etme yoluyla, deneme-yanılmadan daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenilebileceğini belirtmişlerdir (Senemoğlu, 1997, Akt; Bozgeyikli, 2005, s. 8). Bunu 1960'ların ilk yıllarında Albert Bandura geliştirerek, önceleri Sosyal Davranışçılık dediği daha sonra ise Sosyal Bilişsel adını verdiği, davranışçı ve bilişsel özellikleri bir arada taşıyan teoriyi ortaya koymuştur. Bu kuramda Albert Bandura, davranışçılığın sınırlayıcı engellerinden zihinsel süreçler üzerinde önemle durmuş ve daha esnek, aşamalı bir harekete geçişi sağlamıştır (Schultz and Schultz, 2002, s. 46). Ayrıca kuramda, insanlar çevreden gelen etkilere tepki veren mekanizmadan daha çok kendini örgütleyen, düzenleyen, yargılama kapasitesine sahip proaktif kişiler olarak görülmüştür. 1963 yılında ise Bandura ve Walters "Social Learning and Personality Development" isimli kitaplarında bu teorinin sınırlarını biraz

daha genişleterek, gözlem yoluyla öğrenme ve dolaylı pekiştirme gibi ilkeleri de eklemiştir (Pajares, 2002, Akt; Bilgiç, 2011, s. 5).

Başkalarının davranışının pekiştirildiğini veya cezalandırıldığını gözlemleyerek öğrenmesi olan gözlem yoluyla (taklit ile öğrenme, ya da model alma) öğrenmenin Bandura tarafından dikkat etme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme olmak üzere dört süreçten oluştuğu belirtilmektedir. Ayrıca Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (Karşılıklı Belirleyicilik, Sembolleştirme Kapasitesi, Öngörü Kapasitesi, Dolaylı Öğrenme Kapasitesi, Öz-Düzenleme Kapasitesi, Öz-Yargılama Kapasitesi) altı temel ilkeye dayandığı belirtilmektedir.

2.5.2. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayanakları

2.5.2.1. Karşılıklı Belirleyicilik:

Bandura'ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışlarını belirlemektedir. Davranış çevreyi; çevre ise davranışı değiştirebilir. Yine çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir (Senemoğlu, 2005, s.223). Yani insanlar, çevrelerindeki bireyleri hem etkilemekte hem de onlardan etkilenmektedir.

2.5.2.2. Sembolleştirme Kapasitesi:

Bandura insanların, dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır (Senemoğlu, 2005, s. 224). Bandura'ya göre (1986), semboller, düşüncenin araçlarıdır. İnsanoğlu düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan geçmişini kafasında taşıyabilmekte, geleceği de tespit edebilmektedir. Gelecekteki muhtemel davranışlar, zihinde sembolik olarak yapılır, beklenir, merak edilir, test edilir. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara beden olan materyallerdir (Temiz, 2009, s. 80).

2.5.2.3. Öngörü Kapasitesi:

Sosyal öğrenme kuramı, sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. İnsanlar; gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceklerini planlayabilmelidirler (Senemoğlu, 2005, s. 224).

2.5.2.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi:

İnsanlar, özellikle de çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler. Kuşkusuz kendileri de bazı şeyleri yaparak ve kendi davranışlarının sonuçlarını görerek çok şey öğrenebilirler. Ancak yaşam sadece insanların kendi yaptıklarından öğrenmelerini içerseydi çok sınırlı kalırdı. Oysa insanlar başkalarının deneyimlerini gözleyerek çok şey öğrenmektedirler. Bu nedenle, dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olma sosyal öğrenmede önemli bir ilkedir (Senemoğlu, 2005, s. 225).

2.5.2.5. Öz-Düzenleme Kapasitesi:

Bandura'ya göre (1986), Sosyal Bilişsel Kuramın temel ilkelerinden biri de, insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olduğu gibi, gösterdikleri davranışların genellikle kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine de dayalı olmasıdır (Temiz, 2009, s. 82). İnsanlar ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyku uyuyacaklarını, neleri yiyeceklerini, neleri içeceklerini, ne kadar konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacakları vb. pek çok davranışlarını kendileri kontrol ederler (Senemoğlu, 2005, s. 225).

Öz düzenlemede algılanan yeterlik kavramı etkilidir. Eğer bireylerin yeterlik algıları, kendi gerçek yeterliklerine uygun ise öz düzenleme yani bireyin kendi davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi en üst düzeyde tutarlı olarak gerçekleşir. Yeterlik algısı, gerçek yeterliğinden daha düşük ise bu sefer birey tembelleğe yönelebilir. Eğer yeterlik algısı, bireyin gerçek yeterliklerinin çok üstünde ise birey hep kendi kapasitesinin üstünde olan şeyleri yapmaya kalkışacağından başarısızlıklarla karşılaşır. Bu durum ise bireyde kızgınlığa, hayal kırıklıklarına ve bireyin hemen hemen her şeyden vazgeçmesine neden olabilir. Sonuç olarak bireylerin, davranışlarını kendi yeteneklerine

uygun şekilde düzenlemeleri doğru bir yeterlik algısına sahip olmalarıyla mümkündür (Bozgeyikli, 2005, s. 11).

2.5.2.6. Öz-Yargılama Kapasitesi:

Sosyal öğrenme kuramının belki de en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahip oluşlarıdır. Bireyler kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederler ve etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bandura, bireyin kendi ile ilgili bu yargısına öz yeterlik adını vermektedir. Bireyin öz yeterliğine ilişkin algısı kendi gerçek yeterliliğini yansıtmayabilir. Ancak algılanan öz yeterlik bireyin davranışlarını düzenlemede önemli bir role sahiptir (Senemoğlu, 2005, s. 226).

2.5.3. Öz Yeterlik İnancı

Sosyal Öğrenme Teorisi'nin temel kavramlarından biri olan "Self-Efficacy Belief" Türkçeye alanyazın tarandığında "Yetkinlik Beklentisi" ve "Öz Yeterlik İnancı" olarak çevrilmiştir. Öz yeterlikle ilgili alanyazında ise "Algılanan Öz Yeterlik", "Öz Yeterlik Algısı", "Öz Yeterlik Yargısı" ya da "Öz Yeterlik Duygusu" gibi farklı terimler kullanılmıştır (Yıldırım, 2011, s. 16).

Birey, davranışlarını kendisine ilişkin oluşturmuş olduğu inançları doğrultusunda yönlendirmektedir. Bu durum da, kişinin kendi kapasitesinin farkında olmasıyla doğrudan ilişkilidir (Yıldırım, 2011, s. 16). İnsanı harekete geçirici mekanizmalar arasında inanç ve yeterlik algısı en kalıcı ve en merkezi olanıdır. İstenilen etkinliği yerine getirebileceklerine inanmadıkça, harekete geçmek için çok az dürtüleri vardır. Bu yüzden yeterlik inancı hareketin ana temelidir (Bandura, 1997, s. 2). Kişinin kendisi için oluşturmuş olduğu ve davranışlarının belirleyicisi durumundaki bu inançlar, "Öz Yeterlik İnancı" ile açıklanmaktadır (Yıldırım, 2011, s. 16). Yani öz yeterlik inancı, bireyin belli becerileri gerçekleştirmek için gereken davranış şeklini organize etme ve uygulama kapasitesine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 1997, s. 3).

Bandura (1977), insanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, kendi baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları öz yeterlik inançları büyüdükçe davranış değişikliğinin de arttığını belirtmiştir. Böylelikle,

bir davranışın başarı ile yapılmasını kişinin sahip olduğu yeterlik inancı, etkilemektedir (Ay, 2007, s. 37). Sonuçta yeterlik algısı, davranışın en önemli temellerinden biridir ve insanlar kendi öz yeterlik algıları yoluyla hayatlarına yön vermektedirler (Bandura, 1997, s. 3).

Özetle, öz yeterlik inançlarının hayatımızdaki önemi büyüktür. Buna göre öz yeterlik inançları; kişinin pozitif ya da negatif düşünmesini, yaşamında nasıl amaçlar belirleyeceğini, nasıl bir yaşam biçiminin olacağını, zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını, çabalarının ürününün nasıl olacağını ve genel anlamda ne kadar stresli olacağını etkiler (Bandura, 2001, Akt; Özata, 2007, s. 25).

2.5.4. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları

Bandura (1986), bireylerin öz yeterlik inançlarına kaynaklık eden çeşitli faktörler bulunduğunu belirtmektedir. Bunları Okutan ve Kahveci (2012, s. 28): Kişinin yaşadığı olumlu veya olumsuz deneyimler, çevresindekilerin yaşadığı deneyimler, ailesinden ve çevresinden yapılan telkinler ve uyarılar, bireyin psikolojik durumu şeklinde sıralarken, Say ise (2005, s. 18): Başarı deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal inanç, psikolojik durum olarak sıralamıştır.

2.5.4.1. Başarı Deneyimi

Öz yeterliğin oluşumunda birincil etken kişinin belli bir iş sonunda ulaştığı başarı ya da başarısızlıktır. Başarılı sonuçlar, kişinin kendisine ilişkin inancını olumlu yönde etkilerken, başarısızlık, öz yeterlik inancının iyice yerleşmesinden önce oluşmuşsa kişinin kendisine ilişkin inancını olumsuz etkilemektedir. Başarılar, kişinin kendisine ilişkin yeterliğinde güçlü bir inanış oluştururken, başarısızlıklar ise inanışı çürütmektedir (Bandura, 1997, s. 389). Eğer başarı, yetenek, çaba gibi içsel ve kontrol edilebilir nedenlere bağlanıyorsa, öz yeterlik inancı daha güçlü olur. Başarı, şans ya da başkalarının yardımı gibi dışsal nedenlere bağlanıyorsa, öz yeterlik inancı güçlenmeyebilir. Başka bir deyişle, kişi bir etkinliği gerçekleştirmek için yeterli zaman ve çaba harcamadığının farkındaysa, öz yeterlik inancının oluşumu bundan olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bir etkinlikte sürekli sebat ve çaba sonucu kazanılan başarı, kişinin kendine olan inancının oluşumunda önem taşımaktadır (Bandura, 1986, Akt; Temiz, 2009, s. 85).

Bununla birlikte insanların başarılı olmak için gerekenlere sahip olduklarına ikna edecek bir performans başarıları olursa, bu durum onların mevcut performans becerilerinden daha öteye gitmelerine, yüksek başarılarla ulaşmalarına ve hatta onlar için yeni olan faaliyetlerde başarılı olmalarına olanak sağlamaktadır (Bandura, 1997, s.81). Aslında bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağına göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir (Ay, 2007, s. 37). Fakat insanlar başarıya kolay ulaştıkları deneyimler yaşamışlarsa kolay sonuçları beklemeye alışmışlardır ve herhangi bir başarısızlık karşısında da kolayca cesaretleri kaybolmaktadır (Bandura, 1997, s. 389).

2.5.4.2. Dolaylı Deneyim

Dolaylı gözlem, geçmiş deneyimler kadar etkili olmamasına karşın, öz yeterlik inancının oluşumunda oldukça etkilidir. İçeriğini, kaynağını diğer insanlarla kurulan ilişkilerden alır. Başarı deneyimine göre daha az bilgi vericidir. Bireyler sahip oldukları yetenekler konusunda emin olmadıklarında ya da kısıtlı sayıda birkaç deneyime sahip olduklarında daha duyarlı olmaktadır (Say, 2005, s. 19-20).

Dolaylı deneyimin içine aldığı diğer bir konu ise sosyal karşılaştırmalardır. Aslında pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir (Temiz, 2009, s. 86). Yani dolaylı deneyim, kişinin bir başka birey ile karşılaştırılmasını öngörür. Burada kişinin akranlarıyla oluşturacağı gruptan ve etkilerden söz edilebilir. Sosyal karşılaştırmalar ve grup modelinin, öz inancın gelişmesi ve güven oluşması yönünde büyük etkisi vardır (Say, 2005, s. 19-20).

2.5.4.3. Dolaylı Öğrenme Yaşantıları

Bandura'ya göre (1986), insanlar kendi özel yetenekleri hakkındaki bilgileri dolaylı öğrenme yoluyla da edinebilirler. Hatta kendi yeteneklerini araştırmak yerine bu dolaylı öğrenmelere daha fazla güvenebilirler. Sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı öğrenme yaşantıları öz yeterlik inancının oluşumunda ve güçlendirilmesinde etkili olan etmenlerden biridir. Dolaylı öğrenme, bir başkası bir konuyu öğrenirken onu model olarak ondan etkilenmek anlamına gelir. Bireyler toplumdaki diğer bireylerin

eğilimlerini, yaşam stillerini ve başarılarını gözlemlerler. Diğer modelleri gözlemlemek gözlemcinin kendi kapasitesine olan inancını arttırır (Bozgeyikli, 2005, s. 16).

2.5.4.4. Sosyal İnanç

Bireyler öz yeterlik inancını toplum içerisinde kişilerden aldıkları sosyal mesajlar sonucunda oluşturur ve geliştirirler. Kişilerin sözlü değerlendirmelerinin önemi vardır. Ergenlik dönemindeki pek çok genç kendilerine söylenenlerle kendilerini değerlendirirler. Özellikle çocukluk yaşlarında, kendilerine söylenen ya da yapılanları hayatlarının geri kalan kısmında hatırlarlar. Bu da güven duygusu üzerinde ciddi önem taşır. Yalnız burada unutulmaması gereken bir konu vardır. İkna edici yaklaşım, içi boş sözler ve yersiz övgülerle karıştırılmamalıdır. Olumlu telkin kişiyi teşvik eder, güç kazandırır. Olumsuz telkin ise öz inancı zayıflatır ya da yok eder (Say, 2005, s. 20).

2.5.4.5. Psikolojik Durum

İnsanlar kapasitelerini değerlendirirken psikolojik ve duygusal durumlarından kaynaklanan fiziksel bilgilerinden de yararlanmaktadır (Bandura, 1997, s. 106). Yani kaygı, stres, korku, endişe ve kızgınlık gibi kişide oluşan duygusal ve fizyolojik belirtiler, öz yeterlik inancına ilişkin bilgi vermektedir. Bir etkinlikle ilgili duyulan yoğun duygular, o etkinliğin başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanmasını etkilemektedir. İnsanlar bir etkinliği gerçekleştirirken yetenekleri konusunda irrasyonel düşünceler ve korkular geliştirmişlerse, bu duyuşsal tepkiler öz yeterlik inançlarında düşüşe ve sonucun korktukları gibi olumsuz olmasına yol açmaktadır (Pajares, 2002, Akt; Temiz, 2009, s. 87).

2.5.5. Öğretmen Öz Yeterliği

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) vurgulanan "Öz Yeterlik" kavramı temel alınarak oluşturulmuş bir kavramdır.

Öğretmen öz yeterlik inancı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz yeterliği inancı güçlü olan öğretmenlerin, bu alanda inancı zayıf olanlara göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri; öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri; öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları; öğrenci başarısı açısından daha yüksek beklentiler taşıdıkları; yeni fikirlere daha açık oldukları; sınıfta daha istekli

davrandıkları; öğrenci başarısında sorumluluk kabul ettikleri; öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yeni yöntemler ve yeni öğretim materyalleri kullanmaya istekli ve yatkın oldukları; yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri; yeni programlar uyguladıkları; öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dayanıklı oldukları saptanmıştır (Henson, 2001, p.2, Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001, p.404; Lin ve Tsai, t.y, Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998, p.54 Akt: Kurbanoğlu, 2004, s. 143.). Ayrıca Bandura (1995) öz yeterliği düşük öğretmenlerin daha gözetimsel öğretim eğilimli olduklarını ve bu tip öğretmenlerin öğrencileri çalıştırmak için ağırlıklı olarak dışsal ödül ve ceza yöntemlerini kullandıklarını fakat yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin içsel ödül ve cezayı tercih ettiklerini belirtmektedir (Özata, 2007, s. 11). Sonuçta öğrencileriyle yakından ilgilenen ve onların başarılarını üst seviyeye çekmek için var gücüyle çalışan öğretmenler muhakkak ki okul yöneticilerinin gözünden kaçmayacak iki taraf içinde olumlu kanaatler oluşacak, ilişkiler gelişecektir ve olumlu inanç oluşacaktır. Oluşan bu inanç zamanla kişilerin davranışlarının şekillenmesinde rol oynayacak ve nihayetinde taraflarca olumlu tutumlar gelişebilecektir.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatürde kadın yöneticiler yönelik tutumlarla öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma bulunamamıştır. Dolayısıyla kadın yöneticilerle ilgili araştırmalar ve öz yeterlikle ilgili araştırmalar başlıkları altında ele alınmıştır.

2.6.1. Kadın Yöneticilerle İlgili Araştırmalar

Çelikten (2005), “A. Perspective on Women School Principals İn Turkey” başlıklı çalışmasında Türkiye’de devlete bağlı ilköğretim okullarındaki kadın müdürlerin sayısının az olmasının nedenlerini araştırmaktadır. Bu amaçla ilköğretimde görev yapan 3 kadın müdürle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak kadınların müdür olarak karşılaştıkları engeller üzerine görüşülmüştür.

Bu amaçla şu sorular sorulmuştur. Sizin müdür olmanızda etkili olan önemli deneyimlerden bazıları nelerdir? Başarılı kadın yöneticilerin özelliklerini nasıl tanımlarsınız? Sizin yönetici olarak güçlü olduğunuzu düşündüğünüz yönleriniz

nelerdir? Problem çözüme ve karar vermede kullandığınız yöntemlerin bazılarını tarif ediniz? Kadın yöneticilerin karşılaştıkları en büyük engeller nelerdir? Kadınların eğitim yönetimine erkeklere göre dengesiz dağılımına katkıda bulunan faktörler nelerdir?

Araştırmada kadın yöneticilerin en önemli özelliğinin, iyi iletişim becerileri ve dinleme özellikleri olduğu görülmüştür. Kadın yöneticilerin karşılaştıkları zorlukların en önemlisi, öğretmenlerin kadın yöneticilerle çalışmak istememeleridir. Kadınlara neden kadın yönetici sayısının az olduğu sorulduğunda, kadınların yönetici olmak için özgüvenlerinin olmadığı ve pasif oldukları söylenmiştir. Kadınların toplumda istenilen düzeyde sorumluluk almamalarında ise toplumsal desteğin olmamasının etkili olduğu belirtilmiştir.

Türk erkekleri, kadınlarının evde kalmasını istemektedir. Kadınlarının kendilerinden daha başarılı, daha zeki ve daha çok kazanan bireyler olmasını istememektedirler. Ayrıca araştırmanın diğer önemli bir bulgusu da kadın öğretmenler kadın yöneticilerle çalışmanın daha zor olduğunu düşünmekte aynı şekilde kadın yöneticileri erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha kolay kabul ettiklerini düşünmektedirler. Kadın müdürlerin okullarında çalışan öğretmenlerin bazılarında da bir kadınla çalışırken ne hissettikleri sorulmuştur. Sonuç olarak iyi liderlerin sadece erkeklerin olabileceği konusundaki Türk toplumunun ön yargıları sebebiyle müdürlüğe geçişin kadınlar için kolay olmadığı ve Türk kadınlarının diğer erkek egemen profesyonel pozisyonlara gelmesinde artış olmasına rağmen okul yönetiminde kadınların geride kaldığı belirtilmektedir.

Çelikten ve Yeni (2004), "Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmalarında yöneticilik ve liderlik davranışları açısından eğitim örgütlerindeki kadın ve erkek yöneticilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre kadın ve erkek okul yöneticileri, örgütte astlarını güdülemek veya bir işi yaptırmak için farklı liderlik-yöneticilik davranışları gösterdikleri saptanmıştır. Kadın ve erkek yöneticilerde, liderlikten çok yöneticilik davranışları gözlenmektedir. Kadınlarda yöneticilik, erkeklerde liderlik davranışları ilk sırada yer almaktadır. Kadınların toplumsal ilişkilerde duyarlı, duygusal, şefkatli, yardımsever, bağımlı olması beklenirken, erkeklerden rekabetçi, bireysel, başarıya dönük, bağımsız, akılcı ve egemen olması beklenmektedir. Çalışma hayatına aktif

olarak giren kadınlar hem aile hem de işteki görevleri üstlenmektedir. Bundan dolayı da kariyerlerine pek önem vermemektedirler.

Çelikten (2004), “Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği” çalışmasında kadın yöneticilerin azlığının nedenlerini incelemiştir bu amaçla hazırlanan görüşme soruları 48 kadın okul müdürüne uygulanmıştır. Araştırma kadın okul müdürlerinin kendilerine olan güvensizlikleri çevreden destek görmemeleri ve iş yaşamıyla aile arasında tercih yapamama gibi ikilemlerden dolayı yöneticiliği isteyerek yapmadıklarını göstermiştir.

Acar (1996), “Kadınların Çalışmasına Karşı Tutumlar” isimli çalışmasında, genel olarak kadının çalışmasına karşı ve kadınların yönetsel görevlere gelmesi karşısındaki tutumlar konularını incelemiştir. Katılımcıların genel anlamda kadının çalışmasına ve kadınların yönetsel görevlere gelmesinde tutumlarının olumsuz olmadığı kanısına ulaşmıştır. Kadınların yönetsel görevlere gelmeleri konusu “cinsiyet” değişkenine göre incelediğinde, kadınların bu konuda erkeklere göre daha olumsuz tutumlara sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. “eşleri çalışan erkekler” ile “çalışmayan erkekler” arasında yapılan kıyaslamada, eşleri çalışmayan erkeklerin tutumları anlamlı biçimde daha olumsuzdur. “medeni durum”, “çocuk sayısı ve yaşları”, “çocuklara kimin baktığı” gibi kişisel durum değişkenleri de, tutumlar ile ilişkili bulunmuş ve farklılıklara yol açtığı saptanmıştır.

Sağlam ve Bostancı (2012), “Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Örgütleri Yönetim Pozisyonlarında Kadınların Temsil Edilme Düzeyine Yönelik Yönetici Görüşleri” başlıklı çalışmalarında, Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatlarında yönetim pozisyonlarında kadınların yer alma durumunu ortaya koyarak, kadınların yönetim pozisyonlarında az sayıda temsil edilmelerinin nedenleri ve yönetim pozisyonlarına gelme sürecinde karşılaştıkları engelleri belirleyerek çözüm önerileri sunmayı amaçlamışlardır.

Araştırma bulgularına göre, eğitim yönetiminde kadınlar düşük düzeyde yer almaktadırlar. Özellikle üst yönetim kademelerine doğru gidildikçe kadınlara yönetim pozisyonlarında hiç yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca araştırmada, kadınların yönetim pozisyonlarına gelme sürecinde hukuksal bir engel olmamasına rağmen,

ailedeki görev ve sorumluluklarının fazlalığı, kadının toplumsal konumuna ilişkin geleneksel bakış açısı ve toplumun erkek egemen yapısının kadını yönetim görevi üstlenmekten alıkoyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Besler ve Oruç (2010), “Türkiye’de Ve Yazılı Basında Kadın Yöneticiler” başlıklı çalışmalarında yönetici pozisyonunda yer alan kadın yönetici sayısının azlığının nedenleri ve kadın yöneticilerin karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada 2003-2007 yılları arasında kadın yöneticilerin hangi konularda yazılı basında yer aldığına bakılmıştır. En yüksek tirajlı ilk beş gazetede çıkan haberler incelenerek, kadın yöneticilerin hangi konularda haber oldukları, içerik ve metin analizi yöntemleri ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, kadın yöneticilere yönelik haberlerin, beş kategoriden oluştuğu belirlenmiştir. Bu kategoriler; başarı haberleri, ayrımcılığa yönelik haberler, pozitif ayrımcılığa yönelik haberler, betimleyici haberler ve diğer haberlerden oluşmaktadır.

Özkan (2006), “Kadınların Yönetici Pozisyonuna Gelmeleri İle İlgili Yapılan Yüklemeler, Cinsiyetçilik, Kadın Yöneticilere İlişkin Tutumlar Ve Cinsiyet Farklılıkları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasının sonucunda, erkek katılımcıların yönetici kadınlara ilişkin olumsuz tutumlarının kadın katılımcılardan daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Düşmanca cinsiyetçilik düzeyleri daha fazla olan katılımcıların daha az olan katılımcılara kıyasla yönetici kadınlara ilişkin olumsuz tutumlarının daha fazla olduğunu, cinsiyet farklılıklarının ve düşmanca cinsiyetçilik düzeyinin yönetici kadınlara ilişkin pozitif ve negatif tutumları açıklamada anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, cinsiyet farklılıklarının ve yönetici kadınlara ilişkin pozitif tutumların, yönetici kadınların yönetici pozisyonuna gelmelerini açıklamada kullanılan yetenek ve çaba yüklemeleri üzerinde bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, cinsiyet farklılıklarının ve yönetici kadınlara ilişkin negatif tutumların, yönetici kadınların yönetici pozisyonuna gelmelerini açıklamada kullanılan işin kolaylığı ve şans yüklemelerinin üzerinde bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Jagt ve Jean (2000), “ Michigan Okul Yöneticilerinin Kadın Yöneticiler Konusundaki Algı Ve Tutumları” başlıklı, Western Michigan üniversitesinde yaptıkları çalışmalarında, kadın yönetici sayısının azınlıkta olmasının nedenlerine değinmişler ve

araştırma sonucunda; kadın ve erkek yöneticilerin, okul müdürü olan bayanlara karşı tutumlarında fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Berkman (2005), “Attitudes Towards Women Managers: Development of a New Measure” başlıklı çalışmasında kadın yöneticilere karşı tutumları araştırmış ve kadın yöneticilere karşı tutumu ölçen bir ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, kadın yöneticilere yönelik tutumlar, geleneksel cinsiyet kalıp yargılar ile negatif; kadın yöneticilerle çalışma tercihinin derecesiyle pozitif bir ilişki göstermiştir. Kadın yöneticilerle olan deneyimin niteliği, kadın yöneticilere karşı tutum ve erkeklerin geleneksel cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmüş, ancak kadın yöneticilerle çalışma süresinin bu ilişkiye etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Köstek (2007), “Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri” adlı yüksek lisans çalışmasında resmi ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin belirlenmesini amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenine göre ailevi nedenler boyutunda kadın ve erkek görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Burada farklılığın kaynağını kadınların görüşleri oluşturmuştur. Bu boyutta kadınlar erkeklere göre kadın öğretmenlerin kariyer gelişimi önünde ailevi nedenleri daha çok engel olarak görmektedirler. Yönetici ve öğretmen görüşleri ödül alıp almama değişkenine göre incelendiğinde, kadın öğretmenlerin kariyer engellerine yönelik olarak ailevi nedenler, okul çevre ve ekonomik nedenler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş, kıdem, konum, hizmet içi eğitim, eğitim durumu, medeni durum, çocuk sayısı, çalışma saati değişkenlerine göre ise yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Keleş (2010), “İlköğretim Kurumlarında Çalışan Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olmalarını Etkileyen Faktörlerin Araştırılmasına İlişkin Bir Uygulama (Bağcılar Örneği)” yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önünde engel olan etkenlerin belirlenmesini amaçlamıştır.

Araştırmanın sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin ataerkil değerler doğrultusunda, toplumsal cinsiyet rollerini benimsedikleri, buna bağlı olarak yönetim kadrolarında

kadın öğretmenlerin fazla yer alamadıkları belirlenmiştir. Araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla “cinsiyetçi kalıp yargıları daha fazla benimsedikleri bulgusu ortaya çıkmıştır. Gerek kadın gerekse erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kadın öğretmenlerin yönetim kadrolarında yer almamalarını, kadınlarda ev ve çocuklara yeterli zaman ayıramama endişesinin hakim olmasına, yönetici maaşlarının, öğretmen maaşlarından çok farklı olmamasına, kadınların bu konudaki isteksizliklerine ve cinsiyetçi rollerle küçük yaşlarda itibaren kuşatılmış, buna göre eğitim almış kadınların kendilerine güven duymamalarına bağlamaktadır.

Atan (2011), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Okul Yöneticilerinin “Cam Tavan” a İlişkin Algılarının İncelenmesi” yüksek lisans çalışmasında tarama modelini kullanarak ilköğretim okullarında çalışan kadın okul yöneticilerinin cam tavana ve kadınların okul yönetiminde yükselme düzeylerine yönelik algılarının tespit edilmesini amaçlamıştır.

Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin "Cam Tavan" a ilişkin algıları fark testlerinin bulgularına göre, alt boyutlarda anlamlı farklılık olacak kadar farklı şiddetlerde algılansa da, aritmetik ortalamalara bakıldığında, kadın yöneticilerde “Cam Tavan” algısının (en düşük mentörlükte bile 1,74 düzeyinde) kadın yöneticilerin kariyer beklentilerini ve girişimlerini olumsuz etkileyecek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Sefer (2006), “Üsküdar İlçesindeki Okullarda Çalışan Bazı Kadın Yöneticilerin Mesleklerine İlişkin Beklenti ve Sorunları” yüksek lisans çalışmasında İstanbul ili Üsküdar ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullarda kadın yöneticilerin yöneticilik kariyerlerinde karşılaştığı sorunları belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonunda, kadın yöneticilerin okul içindeki ilişkilerinde kadın olmalarının bir etkisi olmadığı, öğrencilerle özellikle kız öğrencilerle ilişkilerinde kadın olmanın avantaj olduğu belirlenmiştir. Üst yönetim kademeleri tarafından genellikle kadınlara yönelik ayırım yapılmadığı erkeklerle eşit davranıldığı belirlenmiştir. Kadın yöneticilerin üstlerine fikir ve düşüncelerini kabul ettirdikleri görülmektedir. Üst yönetim kademelerinde kadınların az olma sebebi olarak; siyasi görüşlerin etkili olması, torpilin etkili olması, kadınların istekli olmaması, kadınların eşlerinin istememesi, toplumun feodal yapısı görülmekte olduğu belirtilmiştir.

Avuka (2009), “Genel Ortaöğretimlerde Çalışan Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri” yüksek lisans çalışmasında İstanbul ili Bakırköy ilçesi sınırları içerisinde bulunan genel ortaöğretimlerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini değerlendirerek kadın öğretmenlerin kariyer engellerinin belirlenmesini amaçlamıştır.

Araştırmanın sonucunda, ailevi nedenler, okul ve çevre nedenleri, ekonomik nedenler ve eğitim, çalışma saati, yaş ve medeni durum nedenleri boyutlarında cinsiyet değişkenine göre cinslerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu boyutlarda cinslere göre kadın öğretmenlerin kariyer gelişimi önündeki en büyük engel ailevi nedenler olarak görülmektedir. Yönetici ve öğretmen görüşleri arasında kadın öğretmenlerin kariyer engellerine yönelik; konum, ödül alıp almama ve hizmet içi eğitim alıp almama değişkenlerine göre ailevi nedenler boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çelik 2008), “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar Ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans çalışmasında ilköğretimde görev yapan öğretmen, müdür ve müfettişlerin düşünme stilleri ile kadın yöneticilere yönelik tutumları arasında ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmen, müdür ve müfettişlerden yasama, yargı, hiyerarşik, dışsal ve liberal düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin profesyonel çalışma davranışlarına ilişkin tutumları olumsuz iken global, lokal, içsel ve muhafazakar düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin profesyonel çalışma davranışlarına ilişkin tutumları olumludur. Öğretmen, müdür ve müfettişlerden yasama, yürütme, hiyerarşik ve dışsal düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin insanlar arası ilişkilerine yönelik tutumları olumlu iken lokal, içsel ve muhafazakar düşünme stilini tercih edenlerin kadın yöneticilerin insanlar arası ilişkilerine yönelik tutumları olumsuzdur. Öğretmen, müdür ve müfettişlerden yasama, yürütme, hiyerarşik ve dışsal düşünme stillerini tercih edenlerin kadın yöneticilerin çalışma ahlakına yönelik tutumları olumlu iken anarşik ve muhafazakâr düşünme stilini tercih edenlerin kadın yöneticilerin çalışma ahlakına yönelik tutumları olumsuzdur.

Goodman (2002), “Administrator Preparation Programs: Do Universities Advance or Inhibit Females?” başlıklı çalışmasında Amerika eğitiminde cinsiyet ön yargısının bütün kademelerde görüldüğünü belirterek Amerika’daki üniversitelerde çalışan kadınların yönetim kademelerinde bu durumun görüldüğünü belirtmiştir.

Usluer (2000), ‘Kadın Öğretmenlerin Yönetici Konumlara Yükseltilmeme Nedenleri Konusundaki Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi’ adlı yüksek lisans çalışmasında kadın öğretmenlerin yönetsel konumlara atanmalarını engelleyen etmenleri araştırmıştır.

Araştırmanın sonucunda, erkek öğretmen ve yöneticiler, kadın öğretmen ve yöneticilere göre ‘cinsiyetçi kalıp yargıları’ nı daha çok benimsemekte ve kadın doğasının yöneticilik yapmaya elverişli olmadığını düşünmektedir. Ayrıca çocuk bakım sorumluluğunun ve ev işlerinin kadının görevi olarak görülmesi de kadın öğretmenlerin yönetsel kadrolara gelememesinin nedenleri olarak gösterilmektedir.

Ayan (2000), ‘Bayan Öğretmenlerin Yöneticilikleri ve Öğretmen Görüşleri’ adlı yüksek lisans çalışmasında bayan öğretmenlerin yöneticilik yapma istekleri, bayan öğretmenleri okul yöneticiliği yapmaya istekli kılacak düzenlemeler, bayanların çalışma hayatındaki konumu ve bayanların yönetici olmada karşılaştıkları engelleri araştırmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, bayan öğretmenler yöneticilik yapmaya isteksizdir. Öğretmenlik yapmayı daha çok istemektedirler. Yine aynı araştırma sonuçlarına göre Toplumsal yapı gereği kadının öncelikli sorumluluğunun ailesine karşı olan sorumluluğudur düşüncesi kadın öğretmenlerin yöneticiliği seçmemelerindeki nedenlerden birisi olarak gösterilmektedir. Bunun nedeni, bayan öğretmenlerin yönetici olduklarında özel yaşamlarına ayıracakları zamanın azalacak olmasıdır. Kadın öğretmenler çalışma hayatı ile kendi yerlerinin artık evin dışında olduğunu savunmuşlar, erkekler ise kadının daha çok evine yönelik görevlerle yükümlü olduğunu belirtmişlerdir.

2.6.2. Öz Yeterlikle İlgili Araştırmalar

Okutan ve Kahveci (2012), “İlköğretim Okul Müdürlerinin Genel Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize Örneği)” adlı çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarında öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, atanma türü, aldıkları hizmet içi eğitimler ve kullandıkları güç kaynakları açısından farklılık olup olmadığını araştırmaktadır.

Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu, ayrıca uzmanlık ve ödüllendirme güçlerinin kullanımının öz yeterliği olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Özata (2007), “Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması” yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik algıları, örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşleri ve öz yeterlik ile örgütsel yenileşme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın sonucunda, genel öz yeterlik algısı, öğretimsel öz yeterlik ve olumsuz öngörüler boyutlarıyla cinsiyet, genel öz yeterlik ile okul hizmet süresi, yenileşme ile eğitim düzeyi ve kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yenileşmeye ilişkin görüşleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Çapri ve Çelikkaleli (2008), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemeyi amaçlamışlardır.

Araştırmanın sonucunda; cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarının kız öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretmenliğe ilişkin tutumlar ile mesleki yeterlik inancının öğretmen yetiştirme sürecinde üzerinde önemle durulması gereken önemli bir konu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Brownell ve Pajares (1996), "Öğretmenlerin Yeterlik İnançlarının Öğrenme ve Davranış Problemleri Olan Öğrencileri Kaynaştırmadaki Başarılarına İlişkin Algıları Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve davranış problemleri olan

öğrencilerin öğretimine yönelik yeterlik inançlarını etkileyen faktörleri ve öğretmenlerin yeterlik inançlarının bu konudaki başarıları üzerinde direkt olarak diğer faktörlerden daha güçlü etkisi olup olmadığını araştırmışlardır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeterlik algısının bu konudaki başarıları üzerinde direkt olarak en güçlü etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), “Teacher efficacy: Capturing an elusive construct” başlıklı çalışmalarında, öğretmen yeterliğinin oluşumunda etkili olan faktörleri araştırmışlardır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmen yeterliği ile yaş, cinsiyet ve ırk gibi gruplar arasında önemli bir farklılık görülmezken, sınıf seviyesi ve tecrübe değişkenlerinde önemli farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur. Ayrıca mesleki deneyimleri 5 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin yeni öğretmenlere ve ilkökul öğretmenlerinin de lise öğretmenlerine göre daha yüksek seviyede yeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Woolfolk Hoy ve Spero (2005), “Changes In Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching: A Comparison Of Four Measures” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarına başladıkları yıldan itibaren öğretmen yeterliğine ilişkin değişikliklerini incelemişlerdir.

Araştırmanın sonucuna göre, katılımcılarda öğretmen yeterliğinin öğretmen adayı iken önemli bir artış gösterdiği ancak mesleğe başladıkları ilk yılda ise önemli derecede düştüğü görülmüştür. Bu değişimin katılımcıların mesleğe başladıkları ilk yılda almış oldukları desteğe bağlı olarak açıklanabileceği ifade edilmiştir.

Oğuz ve Topkaya (2008), “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Öz Yeterlik İnançları İle Öğretmenliğe İlişkin Tutumları” başlıklı çalışmalarında, ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğretmen öz yeterlik inançlarının genel olarak oldukça yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrenci katılımını sağlama öğretim stratejilerini kullanma ile ilgili öğretmen öz yeterlik inançlarında; programlara göre anlamlı fark bulunmuş; cinsiyete ve yaşa göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları; kız öğrencilerin tutumlarının

erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu ve öğretmen öz yeterlik inancı ile öğretmenliğe ilişkin tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2010), “Investigating the Relationship Between Teachers’ Sense Of Efficacy Ad Perceived Openness To Change at Primary And Secondary Level Public Schools” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin öğrencileriyle kaynaşma, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlik algıları ve okullarında öğretmenlerin değişimi benimsemesi, yöneticilerin değişime açık olması ve öğretmenlerin paydaşların değişime yönelik baskısına karşılık vermeleri bakımından algıladıkları değişime açık olma durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın sonucu, öğretmenlerin öğrenciyle kaynaşma, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlik algılarıyla okullarında öğretmenlerin değişimi benimsemesi, yöneticilerinin değişime açık olması ve öğretmenlerin paydaşların değişim baskısına yönelik karşılık vermeleri bakımından algıladıkları değişime açık olma durumları arasında düşük bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ay (2007), “Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öz yeterliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

BÖLÜM-III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini tanımlanarak veri toplama araçları ile verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve yöneticilerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri betimlemek ve öz yeterlik algılarıyla kadın yöneticilere yönelik tutumlarını etkileyen değişkenleri ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005, s. 77)

İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005, s. 81).

3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışmanın evrenini Nevşehir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkez ve ilçelerdeki resmi okullarda görev yapan kadın yöneticilerin bulunduğu okulların öğretmen ve yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olduğu için, örneklem belirlenmemiştir.

Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2012 yılı verilerine göre, Nevşehir ili merkez ve ilçelerindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde 1591 kadın, 1456 erkek olmak

üzere toplam 3047 öğretmen görev yapmaktadır. 386 okulda müdür, müdür başyardımcısı ya da müdür yardımcısı olarak erkekler görev yapmakta iken, 26 okulda müdür, müdür başyardımcısı ya da müdür yardımcısı olarak kadınlar görev yapmaktadır. Ayrıca 2 okulda hem müdür hem de müdür yardımcısı kadın bulunmaktadır. 1 okulda ise kadın müdür yardımcısı bulunmasına karşın, o okulda göreve başlamadığından çalışma kapsamına alınmamıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veri toplama aracı olarak, “Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği” (Berkman, 2005) ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerini bulmak için araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır.

Berkman (2005) Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumu Ölçen bir ölçme aracı geliştirmiştir. Berkman tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal formu 7’li derecelendirme yolu ile puanlanan 68 maddeden (36 pozitif, 32 negatif) oluşmuştur. Orijinal ölçekteki 68 maddeden 39’u düzeltilmiş madde-test korelasyonu, çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınarak elenmiş, geri kalan 29 madde ise faktör analizine tabi tutulmuştur. 29 maddelik (15 olumsuz ve 14 olumlu madde) Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeğinin iç güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla, Turkish Teachers’ Sense Of Efficacy Scale (TTSES) uygulanmıştır. Teachers’ Sense Of Efficacy Scale, Tschannen-Moran Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 24 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır; bu boyutlar: öğrenciyle etkileşim (öğrenci katılımı), öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin orijinal formunun güvenirlik kat sayısı .94 olarak bulunmuştur. Türkçeye Aydın, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından “Türk Öğretmenlerin Öz yeterlik Algıları” (Turkish Teachers’ Sense of Efficacy Scale) olarak uyarlanan ölçek, ilk olarak Türkiye’nin dört büyük şehrindeki altı üniversiteden 628 aday öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçek üzerinde yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı tüm anketin güvenirlik kat sayısı .93 olarak bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde SPSS 20 (Statistical Packages of Social Sciences) programı kullanılmış olup, aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Katılımcılara ait bazı özelliklerin gösteriminde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde ise; her iki ölçeğin dağılımlarının normal olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiştir. Her iki ölçek alt boyutları ve toplam puanları bakımından normal dağılım gösterenler; cinsiyete göre, erkek katılımcılar için eşlerinin çalışıp çalışmama durumuna göre, katılımcıların medeni durumlarına göre bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Normal dağılım göstermeyenler ise Mann-Whitney U testi ile test edilmiştir.

Her iki ölçek alt boyutları ve toplam puanları bakımından yine normal dağılım gösterenler, katılımcıların öğrenim düzeylerine göre, okuldaki görevlerine göre, mesleki kademelerine göre, kadın yöneticilerle çalışma sürelerine göre, görev yapılan okulların öğretim düzeylerine göre, liselerde görev yapan katılımcıların çalıştıkları lise türlerine göre ve görev yapılan okulların buldukları yerleşim yerlerine göre varyans (anova) analizi ile test edilmiştir. Anlamlı farklılığın bulunması durumunda farkların hangi gruplar arasında olduğu ise Post Hoc analiz yöntemlerinden Tukey HSD testi ile test edilmiştir. Normal dağılım göstermeyenler ise Kruskal-Wallis H testi ile test edilmiş, farklılık durumunda farkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti ise ikili karşılaştırmalar yapmak sureti ile Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır.

Son olarak iki ölçek arasındaki korelasyonlar normal dağılım gösteren alt boyutlar ve toplam puanlar için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile test edilmiştir. Normal dağılım göstermeyenler ise Spearman Sıra Farkları Korelasyonu ile test edilmiştir.

Kolmogorov-Smirnov Testi: Kolmogorov-Smirnov (k-s) Testi rasgele elde edilmiş örnek bir verinin belirli bir dağılıma (uniform, normal veya poisson) uyup uymadığını test etmek amacıyla kullanılır. Prensip olarak (k-s) testi örnek verinin kümülatif dağılım fonksiyonunun öne sürülen kümülatif dağılım fonksiyonuyla karşılaştırılması esasına dayanır. Bu test yardımıyla bir örneklemden toplanan verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek mümkündür (www.marmaraistatistik.com).

İlişkısız Örneklem t Testi: İlişkısız örneklem için t testi, iki ilişkısız örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır. Varsayımları, ölçümler ya da puanlar aralık ya da oran ölçeğindedir ve karşılaştırmaya esas iki grup ortalaması aynı değişkene aittir. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normaldir ve örneklem ilişkısızdır (Büyüköztürk, 2004, s. 39).

ANOVA: Varyans analizi (ANOVA, ANalysis Of VAriance), k bağımsız ya da k bağımlı gruptan elde edilen verilerin grup ortalamasının ya da işlem ortalamalarının farklılığını test etmek için yararlanılan bir yöntemdir.

Varyans analizi; bağımsız k grup, bağımlı k grup, faktöriyel etkiler içeren denemeler, tekrarlı denemeler ve iç içe grupların etkilerini ortaya çıkarma yaklaşımlarına göre beş ana grupta ele alınarak incelenir (Özdamar, 2002, s. 381).

Parametrik test varsayımları yerine getirildiğinde ölçümle belirtilen bir değişken yönünden ikiden çok bağımsız grup arasında fark olup olmadığını test etmek için kullanılan bir yöntemdir. Tek yönlü, iki yönlü ve daha çok yönlü olarak uygulanabilir (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2005, s. 77).

Post Hoc Testi: Post Hoc testi, varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmemiz için oldukça önemlidir. Post Hoc testlerinde birçok seçenek bulunmaktadır. Hepsinin temel işlevi aynıdır. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu anlamak için kullanılır. En yaygın kullanılanlardan biri de Tukey testidir (Kalaycı ve diğerleri, 2005, s. 135).

Tukey's HSD Testi: Bu yöntem varyans analizinde gruplar arası farklılık bulunduğunda hangi grubun ya da grupların farklı olduğunu araştırmak için kullanılır. Daha çok gruplardaki denek sayıları eşit olduğunda kullanılır. Mümkün olan tüm ikili karşılaştırmalar için güvenle kullanılacak bir yöntemdir. Denek sayıları eşit olmadığında da kullanılabilir. Tukey yöntemine "Tukey's Honestly Significant Difference" ya da kısaca "Tukey's HSD Testi" denir (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2005, s. 99-100).

Mann-Whitney U Testi: Bu test iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Başka bir anlatımla, bu test iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder. U testi, a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde, b) gözlemlerin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir. Analizde ilk olarak iki ilişkisiz örnekleme ait puanlara, gruba bakılmaksızın en küçükten en yüksek puana doğru sıra sayıları verilir. En küçük puana, en küçük sıra sayısı olan 1 değeri verilerek en yüksek puana doğru sıralama yapılır. Analiz, iki gruba ait puanların sıra sayıları toplamlarını temel alır. Elde edilen sıra toplamları, grup büyüklüklerine bölünerek grupların sıra ortalamaları bulunur (Büyüköztürk, 2004, s. 149).

Kruskal-Wallis H Testi: Kruskal-Wallis tekniği, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Analizde k tane örneklemin bir bağımlı değişkene ait puanları karşılaştırılır. Bu test, a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde, b) gözlemlerin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir. Analiz, puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta (örnekleme) normal dağılım ve varyansların eşitliği varsayımlarını gerektirmediği için tek yönlü varyans analizine alternatif bir tekniktir. İstatistiksel işlem, grupların puanlarının bir set olarak düşünülüp puanlara en küçük puandan başlayarak sıra değerleri verilmesi ve Mann Whitney U testinde olduğu gibi, sıra toplamlarının bulunması temeline dayanır. Analizde grubun sıra toplamı grup büyüklüğüne bölünerek gruplar için sıra ortalamaları hesaplanır (Büyüköztürk, 2004, s. 152).

Korelasyon: Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarı olup yorumlamak amacıyla kullanılır. Pearson Korelasyon Katsayısı, iki değişkenin de sürekli olması ve değişkenlerin birlikte normal dağılım göstermesini gerektirmektedir. Değişkenler sürekli bir dağılıma sahiptirler, ancak normal dağılım göstermiyorlarsa, iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılır. Değişkenlere ait değerlerin puan yerine sıra değeri olarak verildiği durumlarda da Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2004, s. 31).

BÖLÜM-IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmadan elde edilen veriler; çalışma grubunun özellikleri, verilerin istatistiksel analizi ana başlıkları altında açıklanmıştır.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda araştırma grubunun genel özellikleri tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	201	50,9
Kadın	194	49,1
Toplam	395	100

Tablo 9’da katılımcıların cinsiyete göre dağılımları görülmektedir. Dağılıma göre katılımcıların büyük grubu “Erkeklerden” (f=201; %50,9) oluşmaktadır. “Kadınların” oranı ise daha küçüktür (f=194; %49,1). Gruplar arasındaki niceliksel farklılıkların çok küçük olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar betimsel bir araştırma için oldukça uygun, birbirine yakındır denilebilir. Ayrıca araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma olduğu için var olan durum yansıtılmıştır.

Tablo 10. Erkek Katılımcıların Eşlerinin Çalışıp Çalışmadığı

Eşinin Çalışıp Çalışmadığı	f	%	%
Evet	97	24,6	54,80
Hayır	80	20,3	45,20
Toplam	177	44,8	100
Kadın ve Bekâr Katılımcılar	218	55,2	
Genel Toplam	395	100	

Tablo 10’da erkek katılımcıların eşlerinin çalışıp çalışmama durumuna göre dağılımları görülmektedir. Tablo 10’a göre eşlerinin çalıştığını ya da çalışmadığını ifade edenler “Toplamı” küçük grubu oluşturmuştur (f=177; %44,8). “Kadın ve Bekâr Katılımcılar” daha büyük grubu oluşturmuştur (f=218; %55,2). Ancak aradaki fark makul olarak değerlendirilebilir.

Eşlerinin çalışıp çalışmadığını belirten katılımcılar arasında büyük grubu eşleri çalışan (“Evet”) katılımcılar oluşturmaktadır (f=97; %54,80). Eşlerinin çalışmadığını ifade eden (“Hayır”) grup çok büyük bir fark olmamakla birlikte daha küçük grubu oluşturmaktadır (f=80; %45,20). Eşleri çalışan ve çalışmayan katılımcıların birbirlerine yakın olmasının, araştırma sonuçlarının var olan durumu yansıtma özelliği açısından önemli olduğu düşünülebilir.

Tablo 11. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları

Öğrenim Düzeyleri	f	%
Ön Lisans	9	2,3
Lisans	342	86,6
Lisansüstü	44	11,1
Toplam	395	100

Tablo 11’de katılımcıların öğrenim düzeylerine göre dağılımları görülmektedir. Tablo 11’e göre en büyük grubu “Lisans” (f=342; %86,6) mezunu olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu grubu “Lisansüstü” (f=44; %11,1) öğrenime sahip öğretmen grubu izlemektedir. “Ön Lisans” derecesine sahip öğretmen grubu ise en küçük grubu

oluşturmaktadır (f=9; %2,3). Aslında bu son derece olağan bir durumdur. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen olarak çalışacak kişilerde lisans öğrenim düzeyini sınır olarak kabul etmiştir. Dolayısıyla öğretmenler en az lisans mezunu olmak durumundadırlar.

Tablo 12. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Dağılımları

Okuldaki Görevi	f	%
Müdür	18	4,6
Müdür Yardımcısı	50	12,7
Sınıf Öğretmeni	33	8,4
Branş Öğretmeni	213	53,9
Meslek Dersi Öğretmeni	81	20,5
Toplam	395	100

Tablo 12’de katılımcıların okuldaki görevlerine göre dağılımları görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere en büyük katılımcı grubu “Branş Öğretmenleri” (f=213; %53,9) grubu oluşturmaktadır. Bu grubu “Meslek Dersi Öğretmeni” grubu (f=81; %20,5) izlemektedir. En küçük grup ise doğal olarak “Müdür” (f=18; %4,6) olarak görev yapan katılımcı grubudur. Yönetim görevi gören öğretmenlerin diğerlerinden sayıca az olması beklenen bir durumdur.

Tablo 13. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 Yıl	89	22,5
6-10 Yıl	71	18,0
11-15 Yıl	78	19,7
16-20 Yıl	85	21,5
21-25 Yıl	43	10,9
26 Yıl ve Üstü	29	7,3
Toplam	395	100

Tablo 13’te katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları görülmektedir. Mesleki kıdeme göre en büyük grubu meslek hayatının henüz başında olan “1-5 Yıl” öğretmen

grubu oluşturmaktadır (f=89; %22,5). Bu gurubu küçük bir farkla “16-20” Yıl öğretmen grubu izlemektedir (f=85; %21,5). En küçük kıdem grubu ise “26 Yıl ve Üstü” kıdem grubudur (f=29; %7,3).

Tablo 14. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni Durum	f	%
Evli	296	74,9
Bekâr	99	25,1
Toplam	395	100

Tablo 14’te katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Tablo 14’te görüldüğü üzere katılımcıların büyük bölümü “Evlidir” (f=296; %74,9). “Bekâr” olan grup (f=99; %25,1) ile evli grup arasında nicelik olarak büyük fark bulunmakla birlikte araştırma var olan durumu tespit eden tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Dolayısıyla kabul edilebilir bir durumdur.

Tablo 15. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları

Kadın Yöneticilerle Çalışma Süreleri	f	%
1-5 Yıl	283	71,6
6-10 Yıl	67	17,0
11-15 Yıl	28	7,1
16-20 Yıl	14	3,5
21-25 Yıl	3	,8
Toplam	395	100

Tablo 15’te katılımcıların kadın yöneticilerle çalışma sürelerine göre dağılımları görülmektedir. Tablo 15’e göre kadın yöneticilerle birlikte çalışma sürelerine göre en büyük grup “1-5 Yıl” grubudur (f=283; %71,6). Bu grubu “6-10 Yıl” grubu izlemektedir (f=67; %17). En küçük grup ise “21-25 Yıl” grubudur (f=3; %0,8). En küçük grubun “21-25 Yıl” grubu olması da mantıksal açıdan beklenen bir durumdur denilebilir, çünkü insanın mesleki yaşamı boyunca farklı yerlerde ve farklı okullarda

çalıştığı gerçeği dikkate alındığında uzun yıllar boyunca cinsiyet yönünden daha az sayıda olan kadın yöneticilerle çalışmak oldukça düşük bir olasılık olsa gerektir.

Tablo 16. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre Dağılımları

Okulların Öğretim Düzeyi	f	%
Okulöncesi	38	9,6
İlkokul	15	3,8
Ortaokul	36	9,1
Lise	306	77,5
Toplam	395	100

Tablo 16’da katılımcıların görev yaptıkları okulların öğretim düzeylerine göre dağılımları görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere en büyük grubu “Liselerde” görev yapan öğretmen grubu oluşturmaktadır (f=306; %77,5). Bu grubu “Okulöncesi” eğitim kurumlarında çalışan öğretmen grubu izlemektedir (f=38; %9,6). En küçük grup ise “İlkokullarda” çalışan öğretmen grubudur (f=15; %3,8).

Tablo 17. Liselerde Görev Yapan Katılımcıların Lise Türlerine Göre Dağılımları

Görev Yapılan Lise Türü	f	%	%
Genel Lise	3	,8	0,98
Anadolu Lisesi	15	3,8	4,90
Fen Lisesi	14	3,5	4,58
Kız Meslek Lisesi	104	26,3	33,99
Anadolu Öğretmen Lisesi	40	10,1	13,07
Sağlık Meslek Lisesi	17	4,3	5,56
Endüstri Meslek Lisesi	88	22,3	28,76
Diğer Liseler (İHL, Tic. Mes. Lis. vb.)	25	6,3	8,17
Toplam	306	77,5	100
Okulöncesi, İlkokul, Ortaokul	89	22,5	
Genel Toplam	395	100	

Tablo 17’de liselerde görev yapan katılımcıların görev yaptıkları lise türlerine göre dağılımları görülmektedir. Tablo 17’de görüldüğü üzere en büyük grubu “Kız Meslek Lisesinde” çalışan öğretmen grubu oluşturmaktadır (f=104; %26,3). Bu grubu “Endüstri

Meslek Lisesinde” çalışan öğretmen grubu izlemektedir (f=88; %28,76). En küçük grubu ise “Genel Lisede” çalışan öğretmen grubu oluşturmaktadır (f=3; %0,98).

Tablo 18. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Buldukları Yerleşim Yerleri

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	f	%
Köy	7	1,8
Kasaba	59	14,9
İlçe	120	30,4
Şehir Merkezi	209	52,9
Toplam	395	100

Tablo 18’de katılımcıların görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerlerine göre dağılımları görülmektedir. Tabloda görüldüğü ve beklendiği üzere en büyük grubu “Şehirde” çalışan öğretmen grubu oluşturmaktadır (f=209; %52,9). Bu grubu “İlçelerde” çalışan öğretmen grubu izlemektedir (f=120; %30,4). En küçük grubu ise “Köylerde” çalışan öğretmen grubu oluşturmaktadır (f=7; %1,8). Mantıksal olarak büyük yerleşim yerlerinde kadın yönetici ve öğretmen sayısının çok olması beklenen bir durumdur.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kademlerinde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarının ve öz yeterliklerinin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

“Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum” ve “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” ile elde edilen veriler cinsiyet, erkek katılımcılar için eşlerinin çalışıp çalışmadığına, öğrenim düzeylerine, okuldaki görevlerine, mesleki kıdemlerine, medeni durumlarına, kadın yöneticilerle çalışma sürelerine, görev yapılan okulun öğretim düzeyine, liselerde çalışan katılımcılar için çalışılan lise türlerine ve görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre analiz edilmiştir. Yapılan analizler her iki ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların Kolmogorov-Smirnov Testine göre normal dağılmışsa parametrik

testler (bağımsız örneklem t testi ve varyans analizi) ile test edilmiş, normal dağılmamışsa ve varyansların homojenliği sağlanamamışsa nonparametrik (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H) testler ile analiz edilmiştir.

Aşağıda Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum ve Öğretmen Öz yeterlik Ölçekleri alt boyutlarına ait Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19. Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve İstatistikleri	N	\bar{X}	s.s.	Z	P
Profesyonel Çalışma Davranışı	395	47,405	20,476	1,792	,003
İnsanlar Arası İlişkiler	395	47,931	11,998	,968	,306
Çalışma Ahlakı	395	20,007	5,640	2,281	,000
Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanı	395	115,344	17,765	1,618	,011

Tablo 19’da kadın yöneticilere yönelik tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanların Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları görülmektedir. Tablo 19’da görüldüğü gibi “Profesyonel Çalışma Davranışı” (Z=1,792; P=0,003) alt boyutunda, “Çalışma Ahlakı” (Z=2,281; P=0,000) alt boyutunda ve “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanlarında” (Z=1,618; P=0,011) dağılımlar normal dağılmamıştır. Bu nedenle adı geçen alt boyutlar ve toplam puan analizleri Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis gibi nonparametrik testlerle yapılmıştır. “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutu ise normal dağılım (Z=0,968; P=0,306) gösterdiği için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve varyans analizi gibi testlerle analiz edilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Alt Boyutlar ve İstatistikleri	N	\bar{X}	s.s.	Z	P
Öğretim Stratejileri	395	56,954	8,724	1,416	,036
Sınıf Yönetimi	395	56,615	9,023	1,230	,097
Öğrenciyle Etkileşim	395	53,701	8,812	1,466	,027
Toplam Öz yeterlik Puanı	395	167,270	24,932	,895	,400

Tablo 20’de öğretmen öz yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarına ait Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları görülmektedir. Tablo 20’ye göre “Öğretim Stratejileri” alt boyutu ($Z=1,416$; $P=0,036$) ve “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutunda ($Z=1,466$; $P=0,027$) dağılımlar normal dağılmamıştır. Bu nedenle adı geçen alt boyutlar ve toplam puan analizleri Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis gibi nonparametrik testlerle yapılmıştır. “Sınıf Yönetimi” alt boyutu ($Z=1,230$; $P=0,097$) ve “Toplam Öz Yeterlik Puanında” ($Z=,895$; $P=0,400$) dağılımlar normal dağıldığı için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve varyans analizi gibi testlerle analiz edilmiştir. Ayrıca hem Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarında hem de Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve alt boyutlarında normal dağılım gösteren boyutlar ve puanlar için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen alt boyutlar ve puanlar için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanılarak iki ölçek arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

4.2.1. Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Açısından İstatistiksel Analizler

Bu bölümde “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeğinden” elde edilen verilerin istatistiksel analizleri tablolar halinde verilmiştir. İstatistiksel analizler ölçek alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testine sonuçlarına göre, normal dağılım gösterenler parametrik testlerle, normal dağılım göstermeyenler nonparametrik testlerle analiz edilerek gösterilmiştir.

Tablo 21. Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cins	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Profesyonel Çalışma Davranışı	Erkek	201	236,57	47551,00	11744,000	-6,836	,000
	Kadın	194	158,04	30659,00			
Çalışma Ahlakı	Erkek	201	154,31	31017,00	10716,000	-7,760	,000
	Kadın	194	243,26	47193,00			
Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanı	Erkek	201	212,78	42768,00	16527,000	-2,619	,009
	Kadın	194	182,69	35442,00			

Tablo 21’de kadın yöneticilere yönelik tutum ölçeğinin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tablo 21’e göre “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutunda cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık ($U=11744$; $p=0,000$) tespit edilmiştir. Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum olarak “Profesyonel Çalışma Davranışı” açısından erkek katılımcıların ($\bar{X}=236,57$) kadın katılımcılardan ($\bar{X}=158,04$) daha olumlu bir görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 21’de görüldüğü gibi Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum olarak “Çalışma Ahlakı” boyutunda da cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar ($U=10716$; $P=0,000$) tespit edilmiştir. “Çalışma Ahlakı” boyutunda ise kadın katılımcıların ($\bar{X}=243,26$), erkek katılımcılardan ($\bar{X}=154,31$) daha olumlu bir tutum içinde oldukları görülmektedir.

“Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanı” açısından da cinsiyete göre yine gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($U=16527$; $P=0,009$). Sıralar ortalamasına bakıldığında genel olarak “Erkek” katılımcılar ($\bar{X}=212,78$) “Kadın” katılımcılara göre ($\bar{X}=182,69$) kadın yöneticilere yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları görülmektedir. Bu durum kadın katılımcıların hemcinslerine yönelik daha olumsuz yargılara sahip olduklarını düşündürmektedir.

Tablo 22. Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği İnsanlar Arası İlişkiler Alt Boyutunun Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cins	N	\bar{X}	s.s.	S.d.	t	P
İnsanlar Arası İlişkiler	Erkek	201	45,328	10,612	393	4,481	,000
	Kadın	194	50,628	12,759			

Tablo 22’de kadın yöneticilere yönelik tutum ölçeği “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutunun cinsiyete göre t testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere diğer alt boyutlarda olduğu gibi “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutunda da cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=4,481$; $P=0,000$). Anlamlı farklılık “Kadın” katılımcılar lehinedir ($\bar{X}=50,628$). Başka bir ifade ile kadın katılımcılar İnsanlar Arası İlişkiler yönünden kadın yöneticileri daha başarılı bulmaktadırlar.

Tablo 23. Erkek Katılımcıların Eşlerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eş Çalışıyor mu?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Profesyonel Çalışma Davranışı	Evet	97	89,94	8724,00	3789,00	-,268	,788
	Hayır	80	87,86	7029,00			
Çalışma Ahlakı	Evet	97	91,18	8844,00	3669,00	-,624	,533
	Hayır	80	86,36	6909,00			
Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanı	Evet	97	91,01	8827,50	3685,50	-,574	,566
	Hayır	80	86,57	6925,50			

Tablo 23’te erkek katılımcıların eşlerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tablo 23’e göre “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutunda, “Çalışma Ahlakı” alt boyutunda ve “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanında” eşleri çalışan katılımcılar ile eşleri çalışmayan katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 24. Erkek Katılımcıların Eşlerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eş Çalışıyor mu?	N	\bar{X}	s.s.	S.d.	t	P
İnsanlar Arası İlişkiler	Evet	97	45,092	9,921	175	,640	,523
	Hayır	80	46,087	10,726			

Tablo 24’de erkek katılımcıların eşlerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutunun t testi sonucu görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, bu alt boyutta eşleri çalışan grupla eşleri çalışmayan grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 25. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P
Profesyonel Çalışma Davranışı	Ön Lisans	9	164,44	2	,8372	,658
	Lisans	342	198,36			
	Lisansüstü	44	202,08			
Çalışma Ahlakı	Ön Lisans	9	196,72	2	1,907	,385
	Lisans	342	200,90			
	Lisansüstü	44	175,72			
Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanı	Ön Lisans	9	165,67	2	1,188	,552
	Lisans	342	200,15			
	Lisansüstü	44	187,90			

Tablo 25’de katılımcıların öğrenim düzeylerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 25’e bakıldığında “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutu, “Çalışma Ahlakı” alt boyutu ve “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanları” açısından katılımcıların öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sıralar ortalamasına bakıldığında “Lisansüstü” öğrenim düzeyinde olan katılımcı grubun kadın yöneticileri daha olumlu değerlendirdikleri görülsede bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 26. Katılımcıların İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları

Alt Boyut	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	s. s.
İnsanlar Arası İlişkiler	Ön Lisans	9	49,222	13,944
	Lisans	342	48,248	11,822
	Lisansüstü	44	45,204	12,867
	Toplam	395	47,931	11,998

Tablo 26’da öğrenim düzeylerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutu puan dağılımları görülmektedir. “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutunda en yüksek puan ortalaması ($\bar{X}=49,222$) “Ön Lisans” öğrenim düzeyindeki gruba aittir. Bu grubu “Lisans” öğrenim düzeyindeki katılımcı grubu izlemektedir ($\bar{X}=48,248$). “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu açısından en düşük puan ortalamasına sahip grup ise ($\bar{X}=45,204$) “Lisansüstü” öğrenim düzeyindeki katılımcı grubudur.

Tablo 27. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
İnsanlar Arası İlişkiler	Gruplar Arası	376,566	2	188,283	1,310	,271
	Gruplar İçi	56340,589	392	143,726		
	Toplam	56717,154	394			

Tablo 27’de katılımcıların öğrenim düzeylerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 27’ye göre bu alt boyutta da diğer alt boyutlarda olduğu gibi gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 28. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okuldaki Görevi	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P
Profesyonel Çalışma Davranışı	Müdür	18	184,31	4	5,959	,202
	Müdür Yardımcısı	50	198,08			
	Sınıf Öğretmeni	33	157,82			
	Branş Öğretmeni	213	199,29			
	Meslek Dersi Öğretmeni	81	213,96			
Çalışma Ahlakı	Müdür	18	227,17	4	7,970	,093
	Müdür Yardımcısı	50	199,14			
	Sınıf Öğretmeni	33	244,88			
	Branş Öğretmeni	213	191,06			
	Meslek Dersi Öğretmeni	81	189,96			
Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanı	Müdür	18	215,94	4	2,724	,605
	Müdür Yardımcısı	50	201,11			
	Sınıf Öğretmeni	33	192,44			
	Branş Öğretmeni	213	190,99			
	Meslek Dersi Öğretmeni	81	212,79			

Tablo 28’de katılımcıların okuldaki görevlerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 28’de görüldüğü üzere “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutu, “Çalışma Ahlakı alt boyutu ve Kadın yöneticilere yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanları” açısından katılımcıların okuldaki görevlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buradan katılımcıların okuldaki görevlerinin kadın yöneticiye yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutum sergilemesinde önemli olmadığı düşünülebilir.

Tablo 29. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Dağılımları

Alt Boyut	Okuldaki Görevi	N	\bar{X}	s.s.
İnsanlar Arası İlişkiler	Müdür (1)	18	51,611	12,839
	Müdür Yardımcısı (2)	50	47,780	11,487
	Sınıf Öğretmeni (3)	33	53,818	11,312
	Branş Öğretmeni (4)	213	46,690	12,059
	Meslek Dersi Öğretmeni (5)	81	48,074	11,620
	Toplam	395	47,931	11,998

Tablo 29’da katılımcıların okuldaki görevlerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu puanlarının dağılımı görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutunda “Kadın Yöneticiye Yönelik Tutum olarak en olumlu yaklaşım gösteren grup “Sınıf Öğretmenleri” grubudur denilebilir. Çünkü en yüksek puan ortalaması “Sınıf Öğretmenleri” grubuna aittir ($\bar{X}=53,818$). Bu grubu “Müdürlük yapan öğretmenler” grubu izlemektedir ($\bar{X}=51,611$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise “Branş Öğretmenleri” grubudur ($\bar{X}=46,690$).

Tablo 30. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey HSD
İnsanlar Arası İlişkiler	Gruplar Arası	1718,283	4	429,571	3,046	,017	3-4
	Gruplar İçi	54998,872	390	141,023			
	Toplam	56717,154	394				

Tablo 30’da katılımcıların okuldaki görevlerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 30’da görüldüğü üzere katılımcıların okuldaki görevlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F=3,046; P=0,017). Bu sonuca göre Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum açısından farklı branştaki öğretmen gruplarının istatistiksel açıdan anlamlı farklı değerlendirmeleri bulunmaktadır.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc analiz tekniklerinden Tukey HSD testi uygulanmış ve farkın “Sınıf Öğretmenleri” grubu ($\bar{X}=53,818$) ile “Branş Öğretmenleri” grubu ($\bar{X}=46,690$) arasında ve “Sınıf Öğretmenleri” grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki görevleri açısından “Sınıf öğretmenleri” grubu “Branş Öğretmenleri” grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde “İnsanlar Arası İlişkiler” açısından daha olumlu bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 31. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P
Profesyonel Çalışma Davranışı	1-5 Yıl	89	185,88	5	7,381	,194
	6-10 Yıl	71	202,58			
	11-15 Yıl	78	193,22			
	16-20 Yıl	85	219,24			
	21-25 Yıl	43	170,44			
	26 Yıl ve üstü	29	215,47			
Çalışma Ahlakı	1-5 Yıl	89	217,28	5	4,360	,499
	6-10 Yıl	71	194,20			
	11-15 Yıl	78	201,38			
	16-20 Yıl	85	189,56			
	21-25 Yıl	43	188,34			
	26 Yıl ve üstü	29	178,10			
Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanı	1-5 Yıl	89	188,09	5	3,680	,596
	6-10 Yıl	71	201,09			
	11-15 Yıl	78	197,51			
	16-20 Yıl	85	214,02			
	21-25 Yıl	43	178,85			
	26 Yıl ve üstü	29	203,59			

Tablo 31’de katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 31’de görüldüğü gibi Kadın Yöneticiye Yönelik Tutum ölçeği “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutu, “Çalışma Ahlakı” alt boyutu ve “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanları” açısından mesleki kıdeme göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 32. Katılımcıların Kıdemlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	s.s.
İnsanlar Arası İlişkiler	1-5 Yıl	89	48,820	12,532
	6-10 Yıl	71	46,985	12,832
	11-15 Yıl	78	48,166	12,606
	16-20 Yıl	85	48,035	10,829
	21-25 Yıl	43	47,488	11,974
	26 Yıl ve üstü	29	47,241	10,517
	Toplam	395	47,931	11,998

Tablo 32’de katılımcıların kıdemlerine göre “İnsanlar arası İlişkiler” boyutu puanları dağılımı görülmektedir. Tablo 32’ye göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutunda en yüksek puan ortalaması “1-6 Yıl” kıdem grubuna aittir ($\bar{X}=48,820$). Bu grubu “11-15 Yıl” kıdem grubu izlemektedir ($\bar{X}=48,166$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise “6-10 Yıl” kıdem grubudur ($\bar{X}=46,985$). Tablo 24’te dikkat çeken nokta, kıdem gruplarına göre mesleğin ilk beş yılında bulunan grubun “İnsanlar Arası İlişkiler” açısından en olumlu düşünceye sahip grup olmasına karşın, bu gruptan sonra gelen “6-10 Yıl” kıdem grubunun en az puan ortalamasına sahip olmasıdır.

Tablo 33. Katılımcıların Kıdemlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
İnsanlar Arası İlişkiler	Gruplar Arası	161,263	5	32,253	,222	,953
	Gruplar İçi	56555,891	389	145,388		
	Toplam	56717,154	394			

Tablo 33’te katılımcıların kıdemlerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu varyans analizi sonucu görülmektedir. Tabloya göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutunda mesleki kıdem açısından gruplar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kıdeme göre

gruplar arasındaki farklılıkların rastlantısal olduğu düşünülmektedir. Tablo 32'ye bakıldığında puanlar arası farklılıkların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 34. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Profesyonel Çalışma Davranışı	Evli	296	206,83	61223,00	12037,00	-2,660	,008
	Bekâr	99	171,59	16987,00			
Çalışma Ahlakı	Evli	296	191,05	56550,00	12594,00	-2,098	,036
	Bekâr	99	218,79	21660,00			
Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanı	Evli	296	201,60	59672,50	13587,50	-1,083	,279
	Bekâr	99	187,25	18537,50			

Tablo 34'da katılımcıların medeni durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere “Kadın yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanında” medeni duruma göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (U=13587; P=0,279). Ancak “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutunda ve “Çalışma Ahlakı” alt boyutunda medeni duruma göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (U=12037; 0,008 ve P=U=12594; P=0,036).

Tablo 35. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	N	\bar{X}	s.s.	S.d.	t	P
İnsanlar Arası İlişkiler	Evli	296	47,212	11,725	393	2,067	,039
	Bekâr	99	50,080	12,595			

Tablo 35'de katılımcıların medeni durumlarına göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 35'de görüldüğü gibi “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutunda medeni durumlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır

($t=2,067$; $P=0,039$). “İnsanlar Arası İlişkiler” açısından, “Bekâr” olan öğretmen grubunun “Evlî” olanlara göre Kadın Yöneticilere Yönelik daha olumlu tutum içinde olduğu söylenebilir ($\bar{X}=50,080$; $\bar{X}=47,212$).

Tablo 36. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadın Yönetici ile Çalışma Süresi	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P
Profesyonel Çalışma Davranışı	1-5 Yıl	283	193,23	4	6,836	,145
	6-10 Yıl	67	204,66			
	11-15 Yıl	28	209,98			
	16-20 Yıl	14	258,18			
	21-25 Yıl	3	106,83			
	26 Yıl ve üzeri	0	0			
Çalışma Ahlakı	1-5 Yıl	283	196,80	4	2,591	,628
	6-10 Yıl	67	197,34			
	11-15 Yıl	28	221,21			
	16-20 Yıl	14	169,04			
	21-25 Yıl	3	244,00			
	26 Yıl ve üzeri	0	0			
Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanı	1-5 Yıl	283	190,71	4	6,057	,195
	6-10 Yıl	67	218,13			
	11-15 Yıl	28	214,68			
	16-20 Yıl	14	230,43			
	21-25 Yıl	3	129,17			
	26 Yıl ve üzeri	0	0			

Tablo 36’da katılımcıların kadın yöneticilerle çalışma sürelerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutu ($X^2=6,836$; $P=0,145$), “Çalışma Ahlakı” alt boyutu ($X^2=2,591$; $P=0,628$) ve “Kadın yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanlarında” ($X^2=6,057$; $P=0,195$) kadın yöneticilerle çalışma sürelerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 37. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Dağılımları

Alt Boyut	Kadın Yönetici ile Çalışma süresi	N	\bar{X}	s.s.
İnsanlar Arası İlişkiler	1-5 Yıl	283	47,943	12,149
	6-10 Yıl	67	48,044	10,640
	11-15 Yıl	28	48,392	13,289
	16-20 Yıl	14	44,714	13,578
	21-25 Yıl	3	55,000	8,717
	26 Yıl ve üzeri	0	0	0
	Toplam	395	47,931	11,998

Tablo 37’de katılımcıların kadın yöneticilerle çalışma sürelerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu puanlarının dağılımları görülmektedir. Tablo 37’de görüldüğü üzere “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu açısından en olumlu yaklaşımı “21-25 Yıl” öğretmen grubu göstermektedir ($\bar{X}=55$). Bu grubu “11-15 Yıl” öğretmen grubu izlemektedir ($\bar{X}=48,392$). En düşük puan ortalamasına sahip olan grup ise “6-10 Yıl” öğretmen grubudur ($\bar{X}=48,044$).

Tablo 38. Katılımcıların Kadın Yönetici İle Çalışma Sürelerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
İnsanlar Arası İlişkiler	Gruplar Arası	301,658	4	75,414	,521	,720
	Gruplar İçi	56415,497	390	144,655		
	Toplam	56717,154	394			

Tablo 38’de katılımcıların kadın yönetici ile çalışma sürelerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere “İnsanlar Arası İlişkiler” açısından kadın yöneticilerle birlikte çalışılan süreler göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 39. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okulun Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P	Anlamlı Fark
Profesyonel Çalışma Davranışı	Okulöncesi (1)	38	181,04	3	8,439	,038	3-4
	İlkokul (2)	15	169,27				
	Ortaokul (3)	36	155,65				
	Lise (4)	306	206,50				
Çalışma Ahlakı	Okulöncesi (1)	38	256,13	3	15,679	,001	1-4
	İlkokul (2)	15	234,87				
	Ortaokul (3)	36	218,25				
	Lise (4)	306	186,59				
Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanı	Okulöncesi (1)	38	214,96	3	8,731	,033	1-3 3-4
	İlkokul (2)	15	213,67				
	Ortaokul (3)	36	146,36				
	Lise (4)	306	201,20				

Tablo 39’da katılımcıların görev yaptıkları okulların öğretim düzeylerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 39’a “Profesyonel Çalışma Davranışı” açısından bakıldığında görev yapılan okulun düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($X^2=8,439$; $P=0,038$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Mann-Whitney U testi ile çözümlenmiş ve farkın “Ortaokulda” görev yapan öğretmen grubu ile “Lisede” görev yapan öğretmen grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı olan bu fark “Liselerde” çalışan öğretmen grubu lehinedir (sıralar ortalaması=206,5). Yani Liselerde çalışan öğretmen grubu “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutunda “Ortaokullarda” çalışan öğretmenlere göre daha olumlu bir bakış açısına sahiptirler.

Tablo 39’a “Çalışma Ahlakı” alt boyutu açısından bakıldığında, görev yapılan okullara göre katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($X^2=15,679$; $P=0,001$). Bulunan bu fark “Okulöncesi” eğitim kurumlarında çalışan öğretmen grubu ile “Liselerde” çalışan öğretmen grubu arasında ve “Okulöncesi” eğitim kurumlarında çalışan öğretmen grubu lehinedir (sıralar ortalaması=256,13). Bu durumda

“Okulöncesi” eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler “Çalışma Ahlakı” alt boyutuna göre kadın yöneticileri daha olumlu değerlendirmektedirler. Bu alt boyutta ilginç olan nokta “Liselerde” çalışan öğretmen grubunun “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutunda en yüksek sıralar ortalamasına sahip olmasına karşın “Çalışma Ahlakı” alt boyutunda en düşük sıralar ortalamasına sahip olmalarıdır.

Yine Tablo 39’da görüldüğü üzere “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanı” açısından görev yapılan okullara göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($X^2=8,731$; $P=0,033$). Tespit edilen farklılık ise “Okulöncesi” eğitim kurumlarında çalışan öğretmen grubu ile “Ortaokulda” çalışan öğretmen grubu arasında ve “Okulöncesi” eğitim kurumlarında çalışan öğretmen grubu lehinedir (sıralar ortalaması=214,96). Kadın Yöneticiye Yönelik Tutum açısından “Okulöncesi” eğitim kurumlarında çalışan öğretmen grubu “Ortaokullarda” çalışan öğretmen grubuna göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Ayrıca yine “Ortaokullarda” çalışan öğretmen grubu ile “Liselerde” çalışan öğretmen grubu arasında da anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu fark “Liselerde” çalışan öğretmen grubu lehinedir (sıralar ortalaması=201,20). Yine Kadın Yöneticiye Yönelik Tutum açısından “Liselerde” çalışan öğretmen grubu “Ortaokullarda” çalışan öğretmen grubuna göre daha olumlu bir görüşe sahiptirler.

Tablo 40. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanlarının Dağılımları

Alt Boyut	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	s.s.
İnsanlar Arası İlişkiler	Okulöncesi (1)	38	51,052	14,953
	İlkokul (2)	15	55,066	8,455
	Ortaokul (3)	36	48,500	12,029
	Lise (4)	306	47,127	11,599
	Toplam	395	47,931	11,998

Tablo 40’da katılımcıların görev yaptıkları okulların öğretim düzeylerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu puanlarının dağılımları görülmektedir. Tablo 40’a göre görev yapılan okulların öğretim düzeyine göre en yüksek puan ortalamasına sahip grup “İlkokulda” görev yapan öğretmenler grubudur ($\bar{X}=55,066$). Bu grubu “Okulöncesi” öğretmenler grubu izlemektedir ($\bar{X}=51,052$). “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutunda en

düşük puan ortalamasına sahip grup ise ($\bar{X}=47,127$) “Liselerde” görev yapan öğretmen grubudur. Bu sonuçlara göre Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumda “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutuna göre kadın yöneticilere en olumlu yaklaşım gösteren grubun “İlkokulda” çalışan öğretmenler grubu olduğu söylenebilir. “Liselerde” görev yapan öğretmenler grubu ise diğer düzeylerde görev yapan öğretmenler grubuna göre “İnsanlar Arası İlişkiler” yönünden daha düşük puanlar almışlardır ancak katılımcıların oransal farklılıkları “Liselerde” çalışan öğretmen grubunun puan ortalamasını aşağıya çeken bir etken olmuş olabilir.

Tablo 41. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey HSD
İnsanlar Arası İlişkiler	Gruplar Arası	1343,297	3	447,766	3,162	,025	2-4
	Gruplar İçi	55373,857	391	141,621			
	Toplam	56717,154	394				

Tablo 42’de katılımcıların görev yaptığı okulların öğretim düzeylerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi görev yapılan okulların öğretim düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F=3,162; P=0,025). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey HSD testi uygulanmış ve farklılığın “İlkokullarda” görev yapan öğretmen grubu ile “Liselerde” görev yapan öğretmen grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Farklılık “İlkokullarda” görev yapan öğretmen grubu lehinedir, çünkü puan ortalamaları ($\bar{X}=55,066$) “Liselerde” görev yapan öğretmen grubuna göre daha yüksektir. Başka bir ifade ile “İlkokullarda” görev yapan öğretmenler grubu “İnsanlar Arası İlişkiler” yönünden kadın yöneticileri daha olumlu algılamaktadırlar.

Tablo 42. Liselerde Görev Yapan Katılımcıların Çalıştıkları Lise Türlerine Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Lise Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P	Anlamlı Fark
Profesyonel Çalışma Davranışı	Genel Lise (1)	3	122,00	7	24,029	,001	4-6 4-7 4-8 6-7 6-9 7-8 8-9
	Anadolu Lisesi (2)	15	137,60				
	Fen Lisesi (3)	14	135,46				
	Kız Meslek Lisesi (4)	104	146,74				
	Ticaret Meslek Lisesi (5)	0	0				
	Anadolu Öğretmen Lisesi (6)	40	181,33				
	Sağlık Meslek Lisesi (7)	17	94,47				
	Endüstri Meslek Lisesi (8)	88	177,15				
	Diğer Liseler (9)	25	117,42				
Çalışma Ahlakı	Genel Lise	3	155,17	7	11,920	,103	-
	Anadolu Lisesi	15	172,80				
	Fen Lisesi	14	156,46				
	Kız Meslek Lisesi	104	160,49				
	Ticaret Meslek Lisesi	0	0				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	40	128,28				
	Sağlık Meslek Lisesi	17	199,50				
	Endüstri Meslek Lisesi	88	140,08				
	Diğer Liseler	25	167,30				
Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanı	Genel Lise	3	141,33	7	8,313	,306	-
	Anadolu Lisesi	15	139,83				
	Fen Lisesi (3)	14	124,18				
	Kız Meslek Lisesi	104	153,87				
	Ticaret Meslek Lisesi	0	0				
	Anadolu Öğretmen Lisesi	40	157,76				
	Sağlık Meslek Lisesi	17	129,59				
	Endüstri Meslek Lisesi	88	170,11				
	Diğer Liseler	25	129,00				

Tablo 42’de liselerde görev yapan katılımcıların çalıştıkları lise türlerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 42’de görüldüğü gibi “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ($X^2=24,029$; $P=0,001$), ancak “Çalışma Ahlakı” alt boyutu ve “Kadın Yöneticilere

Yönelik Tutum Toplam Puanı” açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve bütün gruplar ikili karşılaştırmalar yapılarak belirlenmiştir.

Tablo 42’de “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutu açısından bakıldığında anlamlı farklılıkların “Kız Meslek Lisesi” öğretmen grubu ile “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu arasında ve “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu lehine (sıralamalar ortalaması=181,33) olduğu tespit edilmiştir. “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu kadın yöneticileri “Profesyonel Çalışma Davranışı” açısından daha olumlu değerlendirmektedirler.

Bir başka anlamlı farklılık yine “Kız Meslek Lisesi” öğretmen grubu ile “Sağlık Meslek Lisesi” öğretmen grubu arasında ve bu kez “Kız Meslek Lisesi” öğretmen grubu lehinedir (sıralar ortalaması=146,74). “Kız Meslek Lisesi” öğretmen grubu kadın yöneticileri “Profesyonel Çalışma Davranışı” açısından daha olumlu değerlendirmektedirler.

Diğer bir farklılık yine “Kız Meslek Lisesi” öğretmen grubu ile “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu arasında ve “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu lehinedir (sıralamalar ortalaması=177,15). “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu kadın yöneticileri “Profesyonel Çalışma Davranışı” açısından daha olumlu değerlendirmektedirler.

Yine Tablo 42’de görüldüğü üzere “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu ile “Sağlık Meslek Lisesi” öğretmen grubu arasında ve “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu lehine (sıralamalar ortalaması=181,33) bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu kadın yöneticileri “Profesyonel Çalışma Davranışı” açısından daha olumlu değerlendirmektedirler.

Tablo 42’deki bir başka farklılık yine “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu ile “Diğer Liseler” (İHL, ÇPL vb.) arasında ve yine “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu lehinedir (sıralamalar ortalaması=181,33). “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu kadın yöneticileri “Profesyonel Çalışma Davranışı” açısından daha olumlu değerlendirmektedirler.

Diğer bir farklılıkta “Sağlık Meslek Lisesi” öğretmen grubu ile “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu arasında ve “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu lehinedir (sıralamalar ortalaması=177,15). “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu kadın yöneticileri “Profesyonel Çalışma Davranışı” açısından daha olumlu değerlendirmektedirler.

“Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutuna ilişkin son farklılık “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu ile “Diğer Liseler” (İHL, ÇPL vb.) öğretmen grubu arasında ve “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu lehinedir(sıralamalar ortalaması=177,15). “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu kadın yöneticileri “Profesyonel Çalışma Davranışı” açısından daha olumlu değerlendirmektedirler.

“Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutu için gruplar arasında bu kadar çok anlamlı farklılık dikkat çekici olmakla birlikte “Çalışma Ahlakı” alt boyutu ve “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanları” açısından gruplar arasında anlamlı farklılıkların bulunmaması da diğer dikkat çekici bir noktadır.

Tablo 43. Liselerde Görev Katılımcıların Görev Yaptıkları Lise Türlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyut Puanlarının Dağılımı

Alt Boyut	Lise Türü	N	\bar{X}	s.s.
İnsanlar Arası İlişkiler	Genel Lise	3	53,000	9,539
	Anadolu Lisesi	15	47,533	8,814
	Fen Lisesi	14	43,071	14,440
	Kız Meslek Lisesi	104	47,615	12,254
	Ticaret Meslek Lisesi	0	0	0
	Anadolu Öğretmen Lisesi	40	43,200	11,593
	Sağlık Meslek Lisesi	17	52,000	12,961
	Endüstri Meslek Lisesi	88	46,954	9,357
	Diğer Liseler	25	50,000	13,613
	Toplam	306	47,127	11,599

Tablo 43’te liselerde görev yapan katılımcıların görev yaptıkları lise türlerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutu puan dağılımları görülmektedir. Tablo 43’te görüldüğü gibi en yüksek puan ortalamasına sahip grup “Genel Liselerde” çalışan öğretmen grubudur ($\bar{X}=53,000$). Bu grubu “Sağlık Meslek Lisesinde” çalışan öğretmen grubu

izlemektedir ($\bar{X}=52,000$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise “Fen Lisesinde” çalışan öğretmen grubudur ($\bar{X}=43,071$). Tablo 43’e göre kadın yöneticileri “İnsanlar Arası İlişkiler” boyutunda en olumlu değerlendiren grubun “Genel Liseler” olduğu görülmektedir.

Tablo 44. Liselerde Görev Yapan Katılımcıların Görev Yaptıkları Lise Türlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Alt Boyutu Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
İnsanlar Arası İlişkiler	Gruplar Arası	1590,534	7	227,219	1,717	,105
	Gruplar İçi	39443,495	298	132,361		
	Toplam	41034,029	305			

Tablo 44’de liselerde görev yapan katılımcıların çalıştıkları lise türlerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutu varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 44’de görüldüğü gibi “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutunda görev yapılan lise türlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Gruplar arasındaki farklar rastlantısalıdır.

Tablo 45. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yerleşim Birimi	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P
Profesyonel Çalışma Davranışı	Köy	7	148,93	3	4,069	,254
	Kasaba	59	186,29			
	İlçe	120	189,68			
	Şehir	209	207,72			
	Toplam	395				
Çalışma Ahlakı	Köy	7	200,21	3	1,216	,749
	Kasaba	59	184,50			
	İlçe	120	204,45			
	Şehir	209	198,04			
	Toplam	395				
Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanı	Köy	7	191,21	3	3,284	,350
	Kasaba	59	180,81			
	İlçe	120	190,54			
	Şehir	209	207,37			
	Toplam	395				

Tablo 45’te katılımcıların görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 45’te görüldüğü gibi Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutu, “Çalışma Ahlakı” alt boyutu ve “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanlarında” görev yapılan yerleşim birimine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Gruplar arasındaki farklar rastlantısalıdır.

Tablo 46. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Yerlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Puanların Dağılımları

Alt Boyut	Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	s.s.
İnsanlar Arası İlişkiler	Köy	7	55,142	6,256
	Kasaba	59	47,525	14,174
	İlçe	120	47,883	11,763
	Şehir	209	47,832	11,599
	Toplam	395	47,931	11,998

Tablo 46’da katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yerlerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutu puanlarının dağılımları görülmektedir. “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutunda en yüksek puan ortalaması “Köyde” görev yapan öğretmen grubuna aittir ($\bar{X}=55,142$). Bu grubu “İlçede” çalışan öğretmen grubu izlemektedir ($\bar{X}=47,883$). Aralarında küçük puan farkları olmakla birlikte en düşük puan ortalamasına sahip grup ise “Kasabada” çalışan öğretmen grubudur ($\bar{X}=47,525$).

Tablo 47. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Yerlerine Göre İnsanlar Arası İlişkiler Boyutu Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
İnsanlar Arası İlişkiler	Gruplar Arası	376,080	3	125,360	,870	,457
	Gruplar İçi	56341,074	391	144,095		
	Toplam	56717,154	394			

Tablo 47’de katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yerlerine göre “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutu varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutunda yerleşim yerlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=0,870$; $P=0,457$).

4.2.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Açısından İstatistiksel Analizler

Bu bölümde “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinden” elde edilen verilerin istatistiksel analizleri tablolar halinde verilmiştir. İstatistiksel analizler ölçek alt boyutlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, normal dağılım gösterenler parametrik testlerle, normal dağılım göstermeyenler nonparametrik testlerle analiz edilerek gösterilmiştir.

Tablo 48. Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eş Çalışıyor mu?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Öğretim Stratejileri	Erkek	201	203,03	40809,00	18486,00	-,892	,372
	Kadın	194	192,79	37401,00			
Öğrenciyle Etkileşim	Erkek	201	201,02	40405,50	18889,50	-,536	,592
	Kadın	194	194,87	37804,50			

Tablo 48’de katılımcıların öğretmen öz yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tablo 48’den de anlaşılacağı gibi Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği “Öğretim Stratejileri” alt boyutu ve “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her iki boyutta da erkek katılımcıların sıralar ortalaması daha yüksek olsa da cinsiyetler arasındaki farklılıklar anlamlı değil rastlantısal bulunmuştur.

Tablo 49. Katılımcıların Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cins	N	\bar{X}	s.s.	S.d.	t	P
Sınıf Yönetimi	Erkek	201	57,308	9,206	393	1,557	,120
	Kadın	194	55,896	8,795			
Toplam Öz yeterlik Puanı	Erkek	201	168,388	26,433	393	,908	,364
	Kadın	194	166,113	23,286			

Tablo 49’da katılımcıların öğretmen öz yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 49’da görüldüğü gibi “Sınıf yönetimi” alt boyutunda ve

“Toplam Öz Yeterlik Puanlarında” cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu iki boyutta erkek katılımcıların puan ortalamaları kadın katılımcılardan yüksek olmasına rağmen bu farklar rastlantısaldır.

Tablo 50. Erkek Katılımcıların Eşlerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eş Çalışıyor mu?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Öğretim Stratejileri	Evet	97	89,84	8714,00	3799,000	-,239	,811
	Hayır	80	87,99	7039,00			
Öğrenciyle Etkileşim	Evet	97	92,85	9006,50	3506,500	-1,102	,271
	Hayır	80	84,33	6746,50			

Tablo 50’de erkek katılımcıların eşlerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tablo 50’ye göre eşleri çalışan ve çalışmayan erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sıralar ortalamasına bakıldığında her iki boyut için eşi çalışan erkek katılımcıların daha olumlu algıya sahip oldukları görülmekle birlikte gruplar arasındaki bu farklılık rastlantısaldır.

Tablo 51. Erkek Katılımcıların Eşlerinin Çalışıp Çalışmama Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eş Çalışıyor mu?	N	\bar{X}	s.s.	S.d.	t	P
Sınıf Yönetimi	Evet	97	57,597	9,362	175	,215	,830
	Hayır	80	57,300	8,895			
Toplam Öz yeterlik Puanı	Evet	97	168,721	27,763	175	,401	,689
	Hayır	80	167,112	24,988			

Tablo 51’de erkek katılımcıların eşlerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 51’e bakıldığında Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği “Sınıf Yönetimi” ve “Toplam Öz Yeterlik Puanları” bakımından gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” ve “Toplam Öz Yeterlik Puanlarında” eşleri çalışan öğretmen grupları daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmalarına karşın bu farkın rastlantısal olduğu görülmektedir.

Tablo 52. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yerleşim Birimi	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P
Öğretim Stratejileri	Ön Lisans	9	194,06	2	,013	,994
	Lisans	342	198,17			
	Lisansüstü	44	197,45			
Öğrenciyle Etkileşim	Ön Lisans	9	174,17	2	,659	,719
	Lisans	342	199,61			
	Lisansüstü	44	190,35			

Tablo 52’de katılımcıların öğrenim düzeylerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 52’de görüldüğü gibi “Öğretim Stratejileri” ve “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutlarında öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Puan ortalamalarına bakıldığında “Lisans” mezunu öğretmen grubu her iki boyutta da diğer gruplardan daha olumlu değerlendirdikleri görülmekle birlikte, bu fark rastlantısalıdır.

Tablo 53. Katılımcıların Öğretim Düzeylerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	s.s.
Sınıf Yönetimi	Ön Lisans	9	54,777	10,071
	Lisans	342	56,731	8,951
	Lisansüstü	44	56,090	9,520
	Toplam	395	56,615	9,023
Toplam Öz yeterlik Puanı	Ön Lisans	9	162,555	29,232
	Lisans	342	167,511	24,764
	Lisansüstü	44	166,363	25,835
	Toplam	395	167,270	24,932

Tablo 53’te katılımcıların öğrenim düzeylerine göre öğretmen öz yeterlik puanlarının dağılımları görülmektedir. Tablo 53’e “Sınıf Yönetimi” alt boyutu açısından bakıldığında en yüksek puan ortalamasına sahip grup “Lisans” mezunu olan öğretmen

grubudur ($\bar{X}=56,731$). Bu grubu “Lisansüstü” öğretmen grubu izlemektedir ($\bar{X}=56,090$). Öğrenim düzeylerine göre en düşük puan ortalamasına sahip grup ise “Ön Lisans” mezunu öğretmen grubudur ($\bar{X}=54,777$).

Tablo 53’e “Toplam Öz Yeterlik Puanı” açısından bakıldığında yine “Lisans” mezunu öğretmen grubunun en yüksek puan ortalamasına sahip grup olduğu görülmektedir ($\bar{X}=167,511$). Bu grubu “Lisansüstü” mezunu öğretmen grubu izlemektedir ($\bar{X}=166,363$). En düşük puan ortalaması ise yine “Ön Lisans” mezunu olan öğretmen grubuna aittir ($\bar{X}=162,555$).

Tablo 54. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	47,065	2	23,533	,288	,750
	Gruplar İçi	32034,443	392	81,721		
	Toplam	32081,509	394			
Toplam Öz yeterlik Puanı	Gruplar Arası	256,158	2	128,079	,205	,815
	Gruplar İçi	244663,857	392	624,142		
	Toplam	244920,015	394			

Tablo 54’de katılımcıların öğrenim düzeylerine göre varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 54’de görüldüğü gibi hem “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda hem de “Toplam Öz Yeterlik Puanları” bakımından öğrenim düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır, farklar rastlantısalıdır.

Tablo 55. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yerleşim Birimi	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P
Öğretim Stratejileri	Müdür	18	202,22	4	5,458	,243
	Müdür Yardımcısı	50	172,67			
	Sınıf Öğretmeni	33	202,85			
	Branş Öğretmeni	213	194,85			
	Meslek Dersi Öğretmeni	81	219,01			
Öğrenciyle Etkileşim	Müdür	18	216,58	4	8,968	,062
	Müdür Yardımcısı	50	178,06			
	Sınıf Öğretmeni	33	224,94			
	Branş Öğretmeni	213	187,96			
	Meslek Dersi Öğretmeni	81	221,62			

Tablo 55’te katılımcıların okuldaki görevlerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 55’e “Öğretim Stratejileri” boyutu açısından bakıldığında okuldaki görevlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($X^2=5,458$; $P=0,243$). Sıralar Ortalamasına bakıldığında en yüksek ortalama (Sıralar Ortalaması=219,01) “Meslek Dersi Öğretmeni” grubuna ait olmakla birlikte anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 55’e “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutu için bakıldığında yine benzer şekilde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ($X^2=8,968$; $P=0,062$). Ancak “P” değerine görüldüğü gibi gruplar arasında anlamlı farklılığı sağlayacak değere yaklaşan bir değer elde edilmiştir. Ancak bulunan değer gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Sıralar ortalamasına bakıldığında “Sınıf Öğretmenleri” grubu en yüksek değeri elde etmiştir (Sıralar Ortalaması=224,94).

Tablo 56. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları

Alt Boyutlar	Okuldaki Görevi	N	\bar{X}	s.s.
Sınıf Yönetimi	Müdür	18	57,444	10,863
	Müdür Yardımcısı	50	57,160	8,586
	Sınıf Öğretmeni	33	57,787	8,241
	Branş Öğretmeni	213	55,770	8,889
	Meslek Dersi Öğretmeni	81	57,839	9,479
	Toplam	395	56,615	9,023
Toplam Öz yeterlik Puanı	Müdür	18	169,777	31,264
	Müdür Yardımcısı	50	164,180	24,462
	Sınıf Öğretmeni	33	171,303	21,052
	Branş Öğretmeni	213	165,544	24,154
	Meslek Dersi Öğretmeni	81	171,518	26,899
	Toplam	395	167,270	24,932

Tablo 56’da katılımcıların okuldaki görevlerine göre öğretmen öz yeterlik puanları dağılımları görülmektedir. Tablo 56’ya “Sınıf Yönetimi” alt boyutu açısından bakıldığında en yüksek puan ortalamasının “Meslek Dersi Öğretmenleri” grubuna ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=57,839$). Bu grubu “Sınıf Öğretmenleri” grubu izlemektedir ($\bar{X}=57,787$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise ($\bar{X}=55,770$) “Branş Öğretmenleri” grubudur.

Tablo 56’ya “Toplam Öz Yeterlik Puanları” açısından bakıldığında en yüksek puan ortalamasının yine “Meslek Dersleri” Öğretmenleri grubuna ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=171,518$). Bu grubu “Sınıf Öğretmenleri” grubu izlemektedir ($\bar{X}=171,303$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise ($\bar{X}=164,180$) “Müdür Yardımcıları” grubudur. Sonuç olarak her iki puan açısından “Meslek Dersleri Öğretmenlerinin” kendilerini daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 57. Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	346,188	4	86,547	1,064	,374
	Gruplar İçi	31735,321	390	81,373		
	Toplam	32081,509	394			
Toplam Öz yeterlik Puanı	Gruplar Arası	3223,506	4	805,876	1,300	,269
	Gruplar İçi	241696,509	390	619,735		
	Toplam	244920,015	394			

Tablo 57’de katılımcıların okuldaki görevlerine göre varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 57’de görüldüğü üzere “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ($F=1,064$; $P=0,374$).

Tablo 57’ye “Toplam Öz Yeterlik Puanı” açısından bakıldığında yine gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1,300$; $P=0,269$). Bu sonuçlara göre gruplar arasındaki farklılıkların rastlantısal olduğu görülmektedir.

Tablo 58. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdemi	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P
Öğretim Stratejileri	1-5 Yıl	89	188,07	5	7,278	,201
	6-10 Yıl	71	200,20			
	11-15 Yıl	78	204,24			
	16-20 Yıl	85	219,98			
	21-25 Yıl	43	168,77			
	26 Yıl ve üstü	29	185,22			
Öğrenciyle Etkileşim	1-5 Yıl	89	191,67	5	10,469	,063
	6-10 Yıl	71	188,33			
	11-15 Yıl	78	199,02			
	16-20 Yıl	85	228,61			
	21-25 Yıl	43	165,17			
	26 Yıl ve üstü	29	197,33			

Tablo 58’de katılımcıların mesleki kıdemlerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 58’e “Öğretim Stratejileri” alt boyutu için bakıldığında Mesleki Kıdemlere göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($X^2=7,278$; $P=0,201$).

Tablo 58’e “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutu açısından bakıldığında yine gruplar arasında kıdemler açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($X^2=10,469$; $P=0,063$). “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutu açısından “P” değeri gruplar arasında anlamlı farklılığa yaklaşan bir fark olduğunu göstermesine rağmen bu farklılığın rastlantısal olduğunu göstermektedir.

Tablo 59. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları

Alt Boyutlar	Kıdemi	N	\bar{X}	s.s.
Sınıf Yönetimi	1-5 Yıl (1)	89	54,516	9,550
	6-10 Yıl (2)	71	56,873	7,862
	11-15 Yıl (3)	78	57,397	9,265
	16-20 Yıl (4)	85	58,964	8,615
	21-25 Yıl (5)	43	54,395	8,923
	26 Yıl ve üstü (6)	29	56,724	9,280
	Toplam	395	56,615	9,023
Toplam Öz yeterlik Puanı	1-5 Yıl (1)	89	164,168	24,940
	6-10 Yıl (2)	71	166,915	22,860
	11-15 Yıl (3)	78	168,794	25,414
	16-20 Yıl (4)	85	173,400	24,304
	21-25 Yıl (5)	43	160,186	25,848
	26 Yıl ve üstü (6)	29	166,103	26,553
	Toplam	395	167,270	24,932

Tablo 59’da katılımcıların kıdemlerine göre öğretmen öz yeterlik puanları dağılımları görülmektedir. Tablo 59’a “Sınıf Yönetimi” alt boyutu açısından bakıldığında en yüksek puan ortalamasının “16-20 Yıl” kıdem grubuna ait olduğu görülmektedir (\bar{X} =58,964). Bu grubu “11-15 Yıl” kıdem grubu izlemektedir (\bar{X} =57,397). Bu alt boyutta en düşük puan ortalaması “21-25 Yıl” kıdem grubunda olduğu görülmektedir (\bar{X} =54,395).

Tablo 59’a “Toplam Öz Yeterlik Puanları” açısından bakıldığında en yüksek puan ortalamasının “16-20 Yıl” kıdem grubuna ait olduğu görülmektedir (\bar{X} =173,400). Bu grubu “11-15 Yıl” kıdem grubu izlemektedir (\bar{X} =168,794). “Toplam Öz Yeterlik Puanı” açısından en düşük puan ortalaması ise yine “21-25 Yıl” kıdem grubuna aittir (\bar{X} =160,186).

Tablo 60. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey HSD
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	1125,779	5	225,156	2,829	,016	1-4
	Gruplar İçi	30955,730	389	79,578			
	Toplam	32081,509	394				
Toplam Öz yeterlik Puanı	Gruplar Arası	6437,731	5	1287,546	2,100	,065	-
	Gruplar İçi	238482,284	389	613,065			
	Toplam	244920,015	394				

Tablo 60’da katılımcıların kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 60’a “Sınıf yönetimi” açısından bakıldığında Mesleki Kıdeme göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir (F=2,829; P=0,016). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonucu farkın, “1-5 Yıl” kıdem grubu ile “16-20 Yıl” kıdem grubu arasında ve “16-20 Yıl” kıdem grubu lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}=54,516$; $\bar{X}=58,964$). Bu sonuca göre “Sınıf Yönetimi” açısından “16-20 Yıl” kıdem grubunun kendilerini “1-5 Yıl” kıdem grubuna göre daha yeterli, daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

Tablo 60’a “Toplam Öz Yeterlik Puanı” açısından bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir (F=2,100; P=0,065). “P” değerine bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılığı sağlayacak sınır değerlerine yaklaştığı görülmekle birlikte bu farklılık rastlantısalıdır.

Tablo 61. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eş Çalışıyor mu?	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Öğretim Stratejileri	Evli	296	197,63	58497,00	14541,0	-,113	,910
	Bekâr	99	199,12	19713,00			
Öğrenciyle Etkileşim	Evli	296	194,59	57600,00	13644,0	-1,026	,305
	Bekâr	99	208,18	20610,00			

Tablo 61’de katılımcıların medeni durumlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Tablo 61’de görüldüğü gibi “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda (U=14541,000; P=0,910) ve “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutunda (U=13644,000; P=0,305) medeni duruma göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Özetle “Öğretim Stratejileri” ve “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutlarında “Evli” ya da “Bekâr” olmak anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.

Tablo 62. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eş Çalışıyor mu?	N	\bar{X}	s.s.	S.d.	t	P
Sınıf Yönetimi	Evli	296	56,763	8,902	393	,564	,573
	Bekâr	99	56,171	9,410			
Toplam Öz yeterlik Puanı	Evli	296	167,040	25,347	393	,317	,751
	Bekâr	99	167,959	23,757			

Tablo 62’de katılımcıların medeni durumlarına göre t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 62’de görüldüğü üzere “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda (t=0,564; P=0,573) ve “Toplam Öz Yeterlik Puanlarında” (t=0,317; P=0,751) medeni duruma göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kısaca “Sınıf Yönetimi” alt boyutu ve “Toplam Öz Yeterlik Puanları” açısından “Evli” ya da “Bekâr” olmanın anlamlı bir farklılık meydana getirmediği söylenebilir.

Tablo 63. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kadın Yönetici İle Çalışma Süresi	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P
Öğretim Stratejileri	1-5 Yıl	283	197,32	4	,785	,940
	6-10 Yıl	67	194,01			
	11-15 Yıl	28	203,77			
	16-20 Yıl	14	209,57			
	21-25 Yıl	3	243,50			
	26 Yıl ve üstü	0	0			
Öğrenciyle Etkileşim	1-5 Yıl	283	196,36	4	2,948	,567
	6-10 Yıl	67	193,57			
	11-15 Yıl	28	202,70			
	16-20 Yıl	14	222,64			
	21-25 Yıl	3	293,17			
	26 Yıl ve üstü					

Tablo 63'te katılımcıların kadın yöneticilerle çalışma sürelerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 63'e "Öğretim Stratejileri" alt boyutu açısından bakıldığında kadın yöneticilerle çalışma sürelerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2=0,785$; $P=0,940$).

Tablo 63'e "Öğrenciyle Etkileşim" alt boyutu açısından bakıldığında kadın yöneticilerle çalışma sürelerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2=2,948$; $P=0,567$).

Tablo 64. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları

Alt Boyutlar	Kadın Yöneticilerle Çalışma Süresi	N	\bar{X}	s.s.
Sınıf Yönetimi	1-5 Yıl	283	56,491	8,953
	6-10 Yıl	67	56,119	9,519
	11-15 Yıl	28	57,178	8,994
	16-20 Yıl	14	59,142	8,547
	21-25 Yıl	3	62,333	8,504
	26 Yıl ve üstü	0	0	0
	Toplam	395	56,615	9,023
Toplam Öz yeterlik Puanı	1-5 Yıl	283	167,060	24,441
	6-10 Yıl	67	166,029	26,753
	11-15 Yıl	28	167,821	27,051
	16-20 Yıl	14	172,571	22,973
	21-25 Yıl	3	185,000	23,895
	26 Yıl ve üstü	0	0	0
	Toplam	395	167,270	24,932

Tablo 64’de katılımcıların kadın yöneticilerle çalışma sürelerine göre öğretmen öz yeterlik puanları dağılımları görülmektedir. Tablo 64’e “Sınıf Yönetimi” alt boyutu için bakıldığında en yüksek puan ortalamasının kadın yöneticilerle “21-25 Yıl” çalışan öğretmen grubuna ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=62,333$). Bu grubu “16-20 Yıl” çalışan öğretmen grubu izlemektedir ($\bar{X}=59,142$). Kadın yöneticilerle birlikte çalışma sürelerine göre en düşük puan ortalamasına sahip grup ise “6-10 Yıl” çalışan öğretmen grubudur ($\bar{X}=56,119$).

Tablo 64’e “Toplam Öz Yeterlik Puanı” açısından bakıldığında, kadın yöneticilerle birlikte çalışma sürelerine göre en yüksek puan ortalaması yine “21-25 Yıl” çalışan öğretmen grubuna aittir ($\bar{X}=185,000$). Bu grubu yine “16-20 Yıl” çalışan öğretmen grubu izlemektedir. Kadın yöneticilerle birlikte çalışma sürelerine göre en düşük puan ortalamasına sahip grup ise “6-10 Yıl” çalışan öğretmen grubudur ($\bar{X}=166,029$).

Tablo 65. Katılımcıların Kadın Yöneticilerle Çalışma Sürelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	217,248	4	54,312	,665	,617
	Gruplar İçi	31864,261	390	81,703		
	Toplam	32081,509	394			
Toplam Öz yeterlik Puanı	Gruplar Arası	1460,560	4	365,140	,585	,674
	Gruplar İçi	243459,455	390	624,255		
	Toplam	244920,015	394			

Tablo 65’de katılımcıların kadın yöneticilerle çalışma sürelerine göre varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 65’de görüldüğü üzere hem “Sınıf Yönetimi” alt boyutu (F=0,665; P=0,617), hem de “Toplam Öz Yeterlik Puanı” (F=0,585; P=0,674) açısından kadın yöneticilerle birlikte çalışma sürelerine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Özetle kadın yöneticilerle birlikte çalışma süresi “Sınıf Yönetimi” ve “Toplam Öz Yeterlik Puanı” açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık meydana getirmemektedir.

Tablo 66. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretim Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P	Anlamlı Fark
Öğretim Stratejileri	Okulöncesi	38	204,47	3	4,073	,254	-
	İlkokul	15	236,97				
	Ortaokul	36	221,29				
	Lise	306	192,55				
Öğrenciyle Etkileşim	Okulöncesi (1)	38	223,87	3	9,204	,027	2-4
	İlkokul (2)	15	260,10				
	Ortaokul (3)	36	217,72				
	Lise (4)	306	189,42				

Tablo 66’da katılımcıların görev yaptıkları okulların öğretim düzeylerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 66’ya “Öğretim Stratejileri” alt boyutu açısından bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır

($X^2=4,073$; $P=0,254$). Yani katılımcıların görev yaptıkları okulların öğretim düzeyi “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır, fark rastlantısaldır denilebilir.

Tablo 66’ya “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutu açısından bakıldığında görev yapılan okulların öğretim düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($X^2=9,204$; $P=0,027$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmış ve farklılığın “İlkokullarda” görev yapan öğretmenler grubu ile “Liselerde” görev yapan öğretmen grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Sıralar ortalamasına bakıldığında (sıralar ortalaması=260,10) farkın “İlkokullarda” görev yapan öğretmen grubu lehine olduğu görülmektedir. Özetle “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutu açısından “İlkokullarda” çalışan öğretmen grubu “Liselerde” çalışan öğretmen grubuna göre daha olumlu değerlendirmektedir.

Tablo 67. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları

Alt Boyutlar	Öğretim Düzeyi	N	\bar{X}	s.s.
Sınıf Yönetimi	Okulöncesi	38	56,710	8,617
	İlkokul	15	60,800	7,272
	Ortaokul	36	57,694	8,684
	Lise	306	56,271	9,163
	Toplam	395	56,615	9,023
Toplam Öz yeterlik Puanı	Okulöncesi	38	170,026	23,174
	İlkokul	15	179,533	20,955
	Ortaokul	36	171,472	22,702
	Lise	306	165,833	25,417
	Toplam	395	167,270	24,932

Tablo 67’de katılımcıların görev yaptıkları okulların öğretim düzeylerine göre öğretmen öz yeterlik puanları dağılımları görülmektedir. Tablo 67’de görüldüğü üzere “Sınıf Yönetimi” alt boyutu için en yüksek puan ortalaması ($\bar{X}=60,800$) “İlkokullarda” çalışan öğretmen grubuna aittir. Bu grubu “Ortaokullarda” çalışan öğretmen grubu izlemektedir ($\bar{X}=57,694$). En düşük puan ortalaması ise “Liselerde” çalışan öğretmen grubuna aittir ($\bar{X}=56,271$).

Tablo 67’e “Toplam Öz Yeterlik Puanı” açısından bakıldığında, en yüksek puan ortalaması yine “İlkokullarda” çalışan öğretmen grubuna aittir ($\bar{X}=179,533$). Bu grubu yine “Ortaokullarda” çalışan öğretmen grubu izlemektedir ($\bar{X}=171,472$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise “Liselerde” çalışan öğretmen grubudur ($\bar{X}=165,833$).

Tablo 68. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	341,167	3	113,722	1,401	,242
	Gruplar İçi	31740,342	391	81,177		
	Toplam	32081,509	394			
Toplam Öz yeterlik Puanı	Gruplar Arası	3811,836	3	1270,612	2,061	,105
	Gruplar İçi	241108,179	391	616,645		
	Toplam	244920,015	394			

Tablo 68’de katılımcıların görev yaptıkları okulların öğretim düzeylerine göre varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 68’de görüldüğü üzere hem “Sınıf Yönetimi” alt boyutu (F=1,401; P=0,242), hem de “Toplam Öz Yeterlik Puanına” göre (F=2,061; P=0,105) görev yapılan okulların düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Farklar rastlantısalıdır.

Tablo 69. Liselerde Görev Katılımcıların Çalıştıkları Lise Türlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretim Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P
Öğretim Stratejileri	Genel Lise	3	219,33	7	4,505	,720
	Anadolu Lisesi	15	172,47			
	Fen Lisesi	14	155,32			
	Kız Meslek Lisesi	104	160,17			
	Ticaret Meslek Lisesi	0	0			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	40	144,01			
	Sağlık Meslek Lisesi	17	134,12			
	Endüstri Meslek Lisesi	88	149,23			
	Diğer Liseler	25	148,84			
Öğrenciyle Etkileşim	Genel Lise	3	173,67	7	6,663	,465
	Anadolu Lisesi	15	191,93			
	Fen Lisesi	14	170,50			
	Kız Meslek Lisesi	104	159,35			
	Ticaret Meslek Lisesi	0	0			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	40	146,16			
	Sağlık Meslek Lisesi	17	161,47			
	Endüstri Meslek Lisesi	88	139,35			
	Diğer Liseler	25	150,28			

Tablo 69’da liselerde görev yapan katılımcıların çalıştıkları lise türlerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 69’da görüldüğü üzere “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda görev yapılan lise türlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2=4,505$; $P=0,720$).

Tablo 69’a “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutu açısından bakıldığında diğer alt boyutta olduğu gibi görev yapılan lise türleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($X^2=6,663$; $P=0,465$).

Tablo 70. Liselerde Görev Katılımcıların Çalıştıkları Lise Türlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları

Alt Boyutlar	Öğretim Düzeyi	N	\bar{X}	s.s.
Sınıf Yönetimi	Genel Lise	3	60,000	1,000
	Anadolu Lisesi	15	58,400	7,258
	Fen Lisesi	14	56,214	10,199
	Kız Meslek Lisesi	104	57,115	9,297
	Anadolu Öğretmen Lisesi	40	54,200	8,724
	Sağlık Meslek Lisesi	17	54,647	7,976
	Endüstri Meslek Lisesi	88	56,022	9,509
	Diğer Liseler	25	56,360	9,907
	Total	306	56,271	9,163
Toplam Öz yeterlik Puanı	Genel Lise	3	177,333	8,504
	Anadolu Lisesi	15	173,400	20,166
	Fen Lisesi	14	167,357	28,526
	Kız Meslek Lisesi	104	167,762	25,985
	Anadolu Öğretmen Lisesi	40	162,075	22,590
	Sağlık Meslek Lisesi	17	163,470	22,147
	Endüstri Meslek Lisesi	88	163,875	26,789
	Diğer Liseler	25	165,520	27,551
	Total	306	165,833	25,417

Tablo 70’de liselerde görev yapan katılımcıların görev yaptıkları lise türlerine göre öğretmen öz yeterlik puanları dağılımları görülmektedir. Tablo 70’e “Sınıf Yönetimi” alt boyutu için bakıldığında en yüksek puan ortalamasının “Genel Liselerde” görev yapan öğretmen grubuna ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=60,000$). Bu grubu “Anadolu Liselerinde” görev yapan öğretmen grubu izlemektedir ($\bar{X}=58,400$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise “Anadolu Öğretmen Lisesinde” görev yapan öğretmen grubudur ($\bar{X}=54,200$).

Tablo 70’e “Toplam Öz Yeterlik Puanı” açısından bakıldığında en yüksek puan ortalamasına sahip grubun yine “Genel Liselerde” görev yapan öğretmen grubu olduğu görülmektedir ($\bar{X}=177,333$). Bu gurubu “Anadolu Liselerinde” görev yapan öğretmen grubu izlemektedir ($\bar{X}=173,400$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise yine “Anadolu Öğretmen Lisesinde” görev yapan öğretmen grubudur ($\bar{X}=162,075$).

Tablo 71. Liselerde Görev Yapan Katılımcıların Çalıştıkları Lise Türlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	405,918	7	57,988	,686	,684
	Gruplar İçi	25206,569	298	84,586		
	Toplam	25612,487	305			
Toplam Öz yeterlik Puanı	Gruplar Arası	2677,682	7	382,526	,586	,767
	Gruplar İçi	194372,818	298	652,258		
	Toplam	197050,500	305			

Tablo 71’de liselerde görev yapan katılımcıların görev yaptıkları lise türlerine göre varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 71’de görüldüğü gibi “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda (F=0,686; P=0,684) ve “Toplam Öz Yeterlik Puanlarında” (F=0,586; P=0,767) görev yapılan lise türlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Özetle Farklı lise türlerinde çalışmak “Sınıf Yönetimi” ve “Toplam Öz Yeterlik Puanı” açısından gruplar arasında bir farklılığa yol açmamıştır.

Tablo 72. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	Sıralamalar Ortalaması	S. d.	X ²	P
Öğretim Stratejileri	Köy	7	209,71	3	,251	,969
	Kasaba	59	199,87			
	İlçe	120	194,18			
	Şehir	209	199,28			
Öğrenciyle Etkileşim	Köy	7	219,71	3	1,338	,720
	Kasaba	59	205,34			
	İlçe	120	188,98			
	Şehir	209	200,38			

Tablo 72’de katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yerlerine göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 72’ye göre “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda (X²=0,251; P=0,969) ve “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutunda (X²=1,338; P=0,720)

görev yapılan yerleşim yerlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Farklar rastlantısalıdır. Özetle nüfus yoğunluğuna göre farklı büyüklükte olan yerleşim yerlerinde görev yapmak “Öğretim Stratejileri” ve “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir.

Tablo 73. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimlerine Göre Öğretmen Öz Yeterlik Puanları Dağılımları

Alt Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	s.s.
Sınıf Yönetimi	Köy	7	58,142	11,186
	Kasaba	59	57,237	9,259
	İlçe	120	56,116	8,776
	Şehir	209	56,674	9,072
	Toplam	395	56,615	9,023
Toplam Öz yeterlik Puanı	Köy	7	172,142	28,521
	Kasaba	59	169,050	23,284
	İlçe	120	165,966	24,753
	Şehir	209	167,354	25,487
	Toplam	395	167,270	24,932

Tablo 73’te katılımcıların görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre öğretmen öz yeterlik puan dağılımları görülmektedir. Tablo 73’e göre “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grup “Köylerde” görev yapan öğretmen grubudur ($\bar{X}=58,142$). Bu grubu “Kasabalarda” görev yapan öğretmen grubu izlemektedir ($\bar{X}=57,237$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise “İlçelerde” görev yapan öğretmen grubudur ($\bar{X}=56,116$).

Tablo 73’e “Toplam Öz Yeterlik Puanları” açısından bakıldığında en yüksek puan ortalamasına sahip grubun yine “Köylerde” çalışan öğretmen grubu olduğu görülmektedir ($\bar{X}=172,172$). Bu grubu yine “Kasabalarda” görev yapan öğretmen grubu izlemektedir ($\bar{X}=169,050$). En düşük puan ortalamasına sahip grup ise yine “İlçelerde” çalışan öğretmen grubudur ($\bar{X}=165,966$).

Tablo 74. Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Birimlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	69,731	3	23,244	,284	,837
	Gruplar İçi	32011,777	391	81,872		
	Toplam	32081,509	394			
Toplam Öz yeterlik Puanı	Gruplar Arası	558,645	3	186,215	,298	,827
	Gruplar İçi	244361,370	391	624,965		
	Toplam	244920,015	394			

Tablo 74’de katılımcıların görev yaptıkları yerleşim yerlerine göre varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 74’e göre “Sınıf yönetimi” alt boyutu (F=0,284; P=0,837) ve “Toplam Öz Yeterlik Puanlarında” (F=0,298; P=0,827) görev yapılan yerleşim yerlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kademlerinde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin öz yeterlikleri ile kadın yöneticilere yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum ve Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği alt boyutları arasında ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ile test edilmiştir.

Tablo 75. Katılımcıların Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutlar Arasındaki (Pearson Momentler Çarpımı) Korelasyonlar

Boyutlar	r ve P Değeri	Sınıf Yönetimi	Toplam Öz yeterlik Puanı
İnsanlar Arası İlişkiler	r	,105*	,127*
	P	,038	,012

*P=0,05, N=395

Tablo 75’te katılımcıların kadın yöneticilere yönelik tutum ölçeği ve öğretmen öz yeterlik ölçeğine ait normal dağılım gösteren genel ve alt boyutlar arasındaki korelasyonlar görülmektedir. Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutu ile Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği “Sınıf Yönetimi” alt boyutu ($r=0,105$; $P=0,038$) ve “Toplam Öz Yeterlik Puanı” arasında ($r=0,127$; $P=0,012$) zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 76. Katılımcıların Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutlar Arasındaki (Spearman’s Sıra Farkları) Korelasyonlar

Boyutlar	r ve P Değerleri	Öğretim Stratejileri	Öğrenciyle Etkileşim
Profesyonel Çalışma Davranışı	r	-,036	-,050
	P	,470	,326
Çalışma Ahlakı	r	,115*	,153**
	P	,023	,002
Kadınlara Yönelik Tutum Ölçeği Toplam puanı	P	,080	,088
	r	,110	,080

**P=0,01, *P=0,05, N=395

Tablo 76’da katılımcıların kadın yöneticilere yönelik tutum ölçeği ve öğretmen öz yeterlik ölçeğine ait normal dağılım göstermeyen genel alt boyutlar arasındaki korelasyonlar görülmektedir. Tablo 68’de görüldüğü üzere sadece “Çalışma Ahlakı” alt boyutu ile “Öğretim Stratejileri” ($r=0,115$; $P=0,023$) ve “Öğrenciyle Etkileşim”

($r=0,153$; $P=0,002$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. “Öğretim Stratejileri” alt boyutu ile “Çalışma Ahlakı” alt boyutu arasında $p<0,05$ ve “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutu ile “Çalışma Ahlakı” arasında da $p<0,01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. “Profesyonel Çalışma Davranışı” ve “Kadınlara Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanları” ile “Öğretim Stratejileri” ve “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

BÖLÜM-V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Araştırma “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeğinden” elde edilen verilerin incelenmesi ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinden” elde edilen verilerin incelenmesi şeklinde iki bölümden oluşmuştur.

“Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum” açısından araştırmanın ilk bulgusu; Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum” ile “Cinsiyet” arasında anlamlı ilişkilerin bulunmasıdır. “Kadın yöneticileri “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutu ile “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Toplam Puanları” açısından “Erkekler” daha olumlu algıya sahiptir. “Çalışma Ahlakı” ve “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutlarında ise “Kadınlar” daha olumlu bir algıya sahiptir.

“Katılımcıların Okuldaki Görevlerine Göre” “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutunda “Sınıf Öğretmenleri” grubu ile “Branş Öğretmenleri” grubu arasında, “Sınıf Öğretmenleri” grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Özetle, “Sınıf Öğretmenleri” bu boyutta daha olumlu bir algıya sahiptirler.

Katılımcıların “Medeni Durumları” ile “Profesyonel Çalışma Davranışı”, “Çalışma Ahlakı” ve “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutunda “Evliler”,

Çalışma Ahlakı” ve “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutlarında ise “Bekârlar” daha olumlu bir algıya sahiptirler.

“Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre” de gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutunda “Ortaokul” öğretmenleri grubu ile “Lise” öğretmenleri grubu arasında, “Lise” öğretmenleri grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. “Çalışma Ahlakı” alt boyutunda “Okulöncesi” öğretmen grubu ile “Lise” öğretmen grubu arasında, “Okulöncesi” öğretmen grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutunda ise “İlkokul” öğretmen grubu ile “Lise” öğretmen grubu arasında “İlkokul” öğretmen grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca “Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puanları” açısından “Ortaokul” öğretmen grubu ile “Okulöncesi” öğretmen grubu ve yine “Ortaokul” öğretmen grubu ile “Lise” öğretmen grupları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiş olup bu farklılıklar “Okulöncesi” öğretmen grubu ve “Lise” öğretmen grubu lehinedir.

“Liselerde Görev Yapan Katılımcıların Çalıştıkları Lise Türlerine Göre” “Profesyonel Çalışma Davranışı” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar “Kız Meslek Lisesi” öğretmen grubu ile “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu arasında “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu lehine, “Kız Meslek Lisesi” ile “Sağlık Meslek Lisesi” öğretmen grubu arasında “Kız Meslek Lisesi” öğretmen grubu lehine, “Kız Meslek Lisesi” ile “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu arasında “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu lehinedir. Ayrıca, “Anadolu Öğretmen Lisesi” ile “Sağlık Meslek Lisesi” arasında “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu lehine, “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu ile “Diğer Liseler” öğretmen grubu arasında ve “Anadolu Öğretmen Lisesi” öğretmen grubu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Son olarak “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu ile “Sağlık Meslek Lisesi” öğretmen grubu arasında, “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu lehine ve yine “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu ile “Diğer Liseler” öğretmen grubu arasında, “Endüstri Meslek Lisesi” öğretmen grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

“Öğretmen Öz Yeterlik Algıları” bakımından; “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda “Mesleki Kıdeme” göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık, “1-5 Yıl” kıdem grubu ile “16-20 Yıl” kıdem grubu arasında ve “16-20 Yıl” kıdem grubu lehinedir. Özetle, “16-20 Yıl” kıdem grubu öğretmenleri “1-5 Yıl” kıdem grubu

öğretmenlerine göre “Sınıf Yönetimi” açısından kendilerini anlamlı derecede daha yeterli bulmaktadırlar.

“Katılımcıların Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Düzeylerine Göre” “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık, “İlkokul” öğretmen grubu ile “Lise” öğretmen grubu arasında ve “İlkokul” öğretmen grubu lehinedir. Yani “İlkokul” öğretmen grubu öğrenciyle etkileşim açısından “Lise” öğretmen grubuna göre kendilerini anlamlı şekilde daha olumlu algılamaktadırlar.

“Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” arasındaki korelasyonlar:

Burada normal dağılım gösteren “İnsanlar Arası İlişkiler” alt boyutu ile “Sınıf Yönetimi” alt boyutu ve “Toplam Öz Yeterlik Puanları” arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu incelenmiş, aralarında ($r=0,105$; $P=0,038$) ve ($r=0,127$; $P=0,012$) zayıf ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Normal dağılım göstermeyen “Çalışma Ahlakı” alt boyutu ile “Öğretim Stratejileri” ve “Öğrenciyle Etkileşim” alt boyutları arasındaki ilişkiler Spearman Sıra Farkları Korelasyonu ile incelenmiştir. “Çalışma Ahlakı” alt boyutu ile “Öğretim Stratejileri” ($r=0,115$; $P=0,023$) ve “Öğrenciyle Etkileşim” ($r=0,153$; $P=0,002$) alt boyutları arasında anlamlı ve zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ışığında hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırmanın sonucunda; kadın yöneticilere yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunması, eğitim çalışanlarının cinsiyete dayalı ayrımcılığın yaşandığı bir ortamda görev yaptıklarını göstermektedir. Bu konuda olumlu gelişmeler sağlayabilmek için bütün eğitim kademelerinde toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin oluşmasını sağlayacak uygun derslerin konulması faydalı olabilir.
2. Araştırmanın sonucunda; kadın yöneticilere yönelik tutum açısından bazı alt boyutlarda erkek katılımcıların kadın katılımcılardan daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Erkek egemen bir toplumda yaşadığımız düşünüldüğünde bu sonuç, kadın öğretmenler açısından yönetici olmalarına bir teşvik olarak değerlendirilebilir. Bu durumun eğitim sendikaları ve eğitim yayınları aracılığıyla kadın öğretmenlere duyurulabilir ve yönetici olmaları teşvik edilebilir.
3. Sınıf öğretmenleri tarafından insanlar arası ilişkiler alt boyutunda olumlu tutum takınılan kadın yöneticiler; okullarda paydaşlar arasındaki iletişime olumlu katkılar sağlayacak ve kız öğrenciler ve kadın öğretmenler için olumlu rol model olacaktır. Bu yönüyle bütün eğitim kademelerinde kadın yöneticiler için norm uygulaması yapılabilir.
4. Öz yeterlik açısından 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen grubunun 16-20 yıl kıdem grubuna göre daha yetersiz algıladıkları tespit edilmiştir. Buradan hareketle, stajyerlik eğitiminin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere kendilerini daha yeterli algılamaları konusunda etkili hale getirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlere 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden “rehber öğretmen” belirlenerek aralarındaki etkileşim ve

paylaşım artırılarak mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlere olumlu beceriler kazandırılabilir.

5. İlkokulda çalışan öğretmenlerin liselerde çalışanlara göre öğrenciyle etkileşim açısından daha olumlu değerlendirmede bulunmuşlardır. Buradan hareketle liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrenciyle etkileşimini artırma noktasında hizmet içi eğitimden geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
6. Sınıf yönetimi konusunda yeterli olduğunu düşünen öğretmen, kadın yöneticilere de olumlu bakmaktadır. Bunun temelinde “kadın” olgusuna olumlu bakması düşünülebilir. Buradan hareketle eğitim sistemimizdeki materyallerinin öğrencilerin kadın-erkek eşitliğini içselleştirmesine yardımcı olacak şekilde düzenlenebilir.
7. Öğretim stratejilerini etkili kullanabilme ve öğrencilerle başarılı etkileşimde bulunabilme öğretmende mesleki yeterlilik hissi oluşturmakta ve bu öğretmenler kadın yöneticilere karşı olumlu tutuma sahiptirler. Bu yönüyle öğretmen yetiştirme müfredatında bu konularla ilgili kazanımlara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Kadın çalışanların, kadın yöneticilere yönelik algılarını olumsuz etkileyen unsurların ortaya çıkarılması için araştırmalar yapılabilir.
2. Görüşme yöntemiyle kadın yöneticilere yönelik tutumlar konusunda daha detaylı bilgiler edinilebilir.
3. Bu çalışma Nevşehir iliyle sınırlıdır. Araştırma farklı illerde ve ülke genelinde yapılabilir.
4. Kadın yöneticilere yönelik tutum konusunda yükseköğretimde araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, Ahmet Cevat (1996). *Kadınların işletmelerde istihdamı ve kadınların çalışmasına karşı tutumlarla ilgili bir araştırma*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

Ajzen, Icek (2001).” Nature And Operation Of Attitudes”. *Annu. Rev. Psychol.* 52:27–58 Copyright by Annual Reviews.

Akoğlan, Meryem (1996). *Konaklama Endüstrisinde Kadın Yöneticiler*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. No.994. Eskişehir.

Ataay, Aylin N. (1998), “Kadın Yöneticilerin Kariyer Boyutları Ve Etmenleri”, s. 237-252. İçinde: 20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek (Editör: Oya Çitçi). *TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayınları*. Ankara.

Atan, Elif (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Okul Yöneticilerinin “Cam Tavan”a İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. İstanbul.

Atkinson, Rita. L; Atkinson, Richard. C. And Hilgard, Ernest. R. (1995). *Psikolojiye Giriş (I-II Cilt)*. İstanbul: Sosyal Yayınları.

Avuka, A, Gülnur (2009). *Genel Liselerde Çalışan Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Ay, Bilgen (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar.

Ayan, Ferda (2000). *Bayan Öğretmenlerin Yöneticilikleri ve Öğretmen Görüşleri*. On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale.

Aycan, Zeynep (2011). “Cam Tavana Takılan Kadınlar”. *Koç Üniversitesi Kule Dergisi*. 31 (Bahar). 16-19.

Aycan, Zeynep (2004). “Key Success Factors for Women in Management in Turkey”, *International Association for Applied Psychology*, 53 (3), USA.

Aydın, M. Olcay (1999). “Yasal Açıdan Kadın İşgücü”. (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu). *Türkiye’de Kadın İşgücü Seminerleri*. I-II No:192.Bursa.

Aykut, C. Mehmet. (2006). *Türkiye ve ABD de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Aytaç, Serpil (1999). “Çalışma Yaşamında Kadın ve Kariyer”. (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu). *Türkiye’de Kadın İşgücü Seminerleri*. I-II No:192.Bursa.

Aytaç, Serpil (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması Geliştirilmesi Sorunları*. (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Babaoğlan, Emine. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik.(Düzce İli Örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu.

Bandura, Albert (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. W.H Freeman. New York:

Barutçugil, İsmet (2002). *İş Hayatında Kadın Yönetici* (1.Baskı). İstanbul: Kariyer Yayınları.

Baytekin, Binnaz (2009). “Açılış Konuşmaları”. (*Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi*). *Kongre Bildirileri*, Cilt.1 Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü 05-07 Mart. Sakarya. 3-6.

Berkman, Yonca. A.(2005). *Attitudes Towards Women Managers: Development of a New Measure*. Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Besler, Senem ve Oruç, İlke (2010). “Türkiye’de ve yazılı Basında Kadın Yöneticiler”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10 (1). 17-38.

Bilgiç, H. Sali (2011). *Rehber Öğretmenlerin (Psikolojik Danışmanların) Öz Yeterlilikleri*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Birleşmiş Milletler Türkiye Dergisi. (Ekim-Aralık 2012)
http://www.unicankara.org.tr/2012_dec/haber37.html. (27.01.2013).

Birleşmiş Milletler Türkiye Dergisi. (Ekim-Aralık 2012).
http://www.unicankara.org.tr/2012_dec/haber11.html. (27.01.2013).

Bozgeyikli, Hasan (2005). *Mesleki Grup Rehberliğinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Meslek Kararı Vermede Kendilerini Yetkin Görme Düzeylerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya.

Brownell, Mary T. and Pajares, Frank M. (1996). *The Influence of Teacher Efficacy Beliefs on Perceived Success in Mainstreaming Students With Learning and Behavior Problems: A Path Analysis*. *Research Bulletin*, 27(3-4), 11-24.

Bursalıoğlu, Ziya (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çapa, Yeşim; Çakıroğlu, Jale; Sarıkaya, Hilal (2005). “The Development and Validation of a Turkish Version of the Teachers’ Sense of Efficacy Scale”. *Education and Science*. 30 (137). p.74-81.

Çapri, Burhan ve Çelikkaleli, Öner (2008). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

Çelik, Bünyamin (2008). *Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Düşünme Stilleri arasındaki İlişki*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Tokat.

Çelik, Sultan (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Çelikten, Mustafa (2008). Okul Örgütü ve Yönetimi, s. 121-140. İçinde: *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Editör: Vehbi Çelik). PegemA Yayıncılık, Ankara.

Çelikten, Mustafa ve Çelikten, Yeni (2007). “Televizyon Programlarında Çizilen Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Profilleri”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23 (2), 369-378.

Çelikten, Mustafa (2007). Portraying Women Administrators. Duquesne University. July 24-27. Italy, Rome. (Invited speaker).

Çelikten, Mustafa (2005). “A Perspective on Women School Principals in Turkey”. *The International Journal of Leadership in Education*. 8 (3). 207-223.

Çelikten, Mustafa (2004). “Bir Okul Müdürünün Günlüğü”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14 (1), 123-137.

Çelikten, Mustafa (2004). “Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17. 91-118.

Çelikten, Mustafa ve Yeni, Yeliz (2004). “Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 305.

Çetin, Filiz (2007). “Cumhuriyet Döneminde Kadın Eğitimi”. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:160.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/cetin.htm.

(19.01.2013).

Çiçek, Banu (2008). *Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Rol Algıları, (Elazğ-Tunceli İlleri Örneği)*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.

Çullu, Seda (2009). *Türkiye 'de Çalışan Kadınların İşgücü Piyasasındaki Konumları Ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Dalkıranoglu, Tülin. (2006). *Çalışma yaşamında kadın işgücü ve cinsiyet ayrımcılığı: konaklama işletmelerinde bir uygulama*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Erdal, Kelime (2008). “Halide Edip Adıvar’ın Bakış Açısıyla Kadının Çalışma Hayatı”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (1), 109-123.

Erdoğan, İrfan (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği* (2.Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Fındıkcı, İlhami (1996). *Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları. No:2

Gerd Bohner and Nina Dickel.(2011). “Attitudes and Attitude Change”. *Annu. Rev. Psychol.* 2011. 62:391–417.

http://product.ubion.co.kr/upload20120221100633896/ccres00056/_2257_1/attitude.pdf

Glover, Judith and Kirton, Gill (2006). *Women, Employment and Organizations*. USA and Canada: First Published by Routledge.

Goodman, Gay (2002). Administrator Preparation Programs: Do Universities Advance or Inhibit Females?, pp.126-134. In: *Women as School Executives: Research and Reflections* (Edited By: Korcheck , Stephanie, A; Reese, Marianne). *Educational Leadership*. Texas, TCWSE. **<http://www.eric.ed.gov/>, ERIC Document Reproduction Service No. ED473403).**

Gökalp, İsmet, E. (2008). *Türkiye 'de Kadın Girişimciler ve Kadın Yöneticiler*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale.

Greenlees, Janet (2007). *Female Labour Power: Women Worker's Influence On Business Practices In The British And American Cotton Industries 1780-1860*. England: Ashgate Publishing Limited.

Gürsel, Musa (2006). *Okul Yönetimi*. (6. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

Hammond, J.Valerie.(1999). Company Skills for Women Managers. Pp. 162. In. *Handbook of Management Skills*. (Edited: Stewart M. Dorothy). England: Gower Publishing Company Skills for Women Managers.

http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/files/haydikizlarokula_yapilan_calismalar.pdf
(16.01.2013).

http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/TURKIYE_EGITIM_ISTATISTIKLERI_2005_2006.pdf

<http://www.kadininstatusu.gov.tr>.(20.01.2013)

[http://www.marmaraistatistik.com/haber/kolmogorov-smirnov-\(ks\)-testi-1116102.html](http://www.marmaraistatistik.com/haber/kolmogorov-smirnov-(ks)-testi-1116102.html) (20.01.2013).

<http://www.tuik.gov.tr> (18.02.2013)

Humphries, Barbara (2001).

<http://www.marksist.net/ceviriler/kadinvekapitalizm.htm> (17.02.2013)

İlgar, Lütfü (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi* (3. Basım). İstanbul: Beta Basım Dağıtım.

İnceoğlu, Metin.(2010). *Tutum Algı İletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları. No.69.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

<http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> (16.01.2013).

Jagt, Vander and Dorothy, Jean (2000). *Attitudes and Perceptions of Michigan School Administrators Towards Female Administrators*. Western Michigan University: Digital Dissertations. Proquest UMI.

Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü (2012). *Türkiye'de Kadın*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. Ankara. http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/trde_kadin_2012_ekim.pdf.(20.02.2013)

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (2011). "Türkiye'de Kadının Durumu". *Koç Üniversitesi Kule Dergisi*. 31 (Bahar). 6-9.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar. Sosyal Psikolojiye Giriş*. (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kalaycı, Şeref (Ed.) (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karaca, Ayşe (2007). *Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Karadağ, B. Aysel (2012). *Ortaöğretim Öğrencileri Ve Öğretmenlerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi Taşköprü Örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Ankara.

Karasar, Niyazi (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keleş, H, Sırma (2010). *İlköğretim Kurumlarında Çalışan Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olmalarını Etkileyen Faktörlerin Araştırılmasına İlişkin Bir Uygulama*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. İstanbul.

Köroğlu, Fatma (2006). *Okul Yönetiminde Cinsiyet Etkeni ve Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Talepleri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.

Köstek, Hakan (2007). *Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Kurbanoglu Serap, S. (2004). “Öz yeterlik İnançları ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi”. *Bilgi Dünyası*. 5(2). 137-153.

M.E.B. (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri. Örgün Eğitim. 2011-2012*. Ankara: Destek Hizmetler Genel Müdürlüğü.

M.E.B. (2005). *Milli Eğitim Sayısal Veriler 2004-2005*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

Mercanlıoğlu, Çiğdem (2009). “Cinsiyete Dayalı Eşitsizlik; Kadın Yöneticilerin İş ve Özel Hayatlarını Dengeleme Zorlukları ve Bedelleri”. (*Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi*). *Kongre Bildirileri*, Cilt.1 Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü 05-07 Mart. Sakarya. 35-44.

Morgan, Clifford T. (1998). *Psikolojiye giriş* (12. Baskı). (Çev. Hüsnü Arıcı ve diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. No:1.

Nakaş, Hasan (2007). *Öğretmen Ve Yöneticilerin İnternet Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Oğuz, Aytunga ve Topkaya, Nursel (2008). “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Öz yeterlik İnançları İle Öğretmenliğe İlişkin Tutumları”. *Akademik Bakış*, 14, 1-20.

Okutan, Mehmet ve Kahveci, Ali (2012). “İlköğretim Okul Müdürlerinin Genel Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize Örneği)”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20 (1). 27-42.

Olaş, Öznur (2006). *Kadın Yöneticinin Çalışma Yaşamında Değişen Karakteristiği Üzerine Bir Saha Çalışması: Sakarya Örneği*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.

Örücü, Edip; Kılıç, Recep ve Kılıç, Taşkın (2007). “Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği”. *Yönetim ve Ekonomi*. 14 (2). 117-135.

Öz, Sumru (2011). “Kadın İstihdamında Sınıfta Kaldık”. *Koç Üniversitesi Kule Dergisi*. 31 (Bahar). 20-23.

Özata, Haluk. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının Ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Kocaeli.

Özdamar, Kazım. (2002). *Paket Programları ile İstatistiksel Veri Analizi* (4. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özgül, G. Erdoğan (2002), *İşletme Yönetiminde Sosyal Sorumluluk Bakış Açısıyla Kadın Yönetici Terfilerinde Terfi Engelleri (Tekstil Sektöründe Bir Araştırma)*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Özkan, Deniz (2006). *The Relationship Between Attribution Related To Aquisition Of Managerial Position By Women, Attitudes Toward Women Managers, Sexim And Differences*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Özkaya, M. Onay (2005). Kadınların İş Hayatında Başarılarını Etkileyen Faktörler. <http://idari.cu.edu.tr/sempozyum/bil19.htm> **Özkaya,2005(17.02.2013)**

Özyürek Mehmet (2000). *Tutumlar ve Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Peter, Dubno (1985). “Attitudes Towards Women Executives: A Longitudinal Approach”. *The Academy of Management Journal*. 28 (1). 235-239.

Richardson, Barbara and Sandoval, Pamela.(2007). Impact of Education on Gender Equity in Employment and its Outcomes. pp. 43-58. In: *Handbook For Achieving Gender Equity Through Education* (Second Edition). (Edited by: Klein, S. Susan). London: Published by Lawrence Erlbaum Associates.

Richardson, Barbara.(2007). Overview; Facts and Assumptions About The Nature And Value Of Gender Equity. pp.15-18. In: *Handbook For Achieving Gender Equity Through Education* (Second Edition). (Edited by: Klein, S. Susan). London: Published by Lawrence Erlbaum Associates.

Sağlam, A. Çiçek ve Bostancı, B. Aynur (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.

Say, Murat (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanışları*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Schultz, P. Duane and Schultz, E.Sydney (2002). *Modern Psikoloji Tarihi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Scott, Joan Wallach (1999). *Gender and the Politics of History* (revised edition). USA: Columbia University Press.

Sefer, R. Selçuk. (2006). *Üsküdar İlçesindeki Okullarda Çalışan Bazı Kadın Yöneticilerin Mesleklerine İlişkin Beklenti ve Sorunları*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.

Senemoğlu, Nuray (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (12.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Shakeshaft, Charol; Brown, Genevieve; Irby, J. Beverly; Grogan, Margaret, Ballender, Julia. (2007). Increasing Gender Equity in Educational Leadership. pp. 103-130. In: *Handbook For Achieving Gender Equity Through Education* (Second Edition). (Edited by: Klein, S. Susan). London: Published by Lawrence Erlbaum Associates.

Stromquist, P. Nelly.(2007). Gender Equity Education Globally. Pp. 33-42. In: *Handbook For Achieving Gender Equity Through Education* (Second Edition). (Edited by: Klein, S. Susan). London: Published by Lawrence Erlbaum Associates.

Sümbüloğlu, Kadir ve Sümbüloğlu, Vildan (2005). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Şahin, D. Nagehan. (2002). *Çalışma Yaşamında Kadın Yöneticiler ve Muğla Örneği*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Şen, Seda (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Tutumları*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Tavşancıl, Ezel (2002). *Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taymaz, Haydar (2007). *Okul Yönetimi* (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Temiz, Murat (2009). *Halk Eğitimi Merkezlerinde Görevli Mesleki-Teknik Ve Sosyal - Kültürel Kursları Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Tokol, Aysel (1999). “Dünyada Kadın İşgücü”. (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu). *Türkiye 'de Kadın İşgücü Seminerleri*. I-II No:192. Bursa.

Tschannen, Moran M. and Woolfolk, Hoy A. (2001). “Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct”. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/2347/2404137/Megan_Anita.pdf(11. 12. 2012)

Turhan, Esra (2005). *Okul Yöneticilerinin Geliştirilmeye İhtiyaç Duydukları Yönetmelik Süreçlere ve Uzaktan Eğitim Teknolojilerine İlişkin Görüşleri -Eskişehir Örneği-*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Usluer, Lokman (2000). *Kadın Öğretmenlerin Yönetici Komuylara Yükseltilmeme Nedenleri Konusundaki Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Ülgen Gülten (1997). *Eğitim Psikolojisi*. (2. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.

Üstüngüler, Hale (2004). *Türk Kamu Yönetiminde Kadın Yöneticiler: Sakarya İli Örneği*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sakarya.

Üstüngüler, Hale ve Cicioğlu, Filiz (2005). “Kamu Ve Özel Sektördeki Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Engeller: Sakarya İli Örneği” *III. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi*, 05-09 Haziran 2005, Celalabat-Kırgızistan.s.603-615.

Woolfolk, H. Anita and Spero, Rhonda Burke (2005). “Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures”. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.

Yağmur, Alper (2012). *Anadolu Öğretmen Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ile Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişki*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir.

Yıldırım, Aylin (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslekî Öz-Yeterlilik Alguları İle Meslekî Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Yıldırım, Bilal (2008). Yönetim Süreçleri. s.101-120. İçinde: *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Ed. Vehbi Çelik), PegemA yayıncılık. Ankara.

Yılmaz, Derya (2010). *Investigating the Relationship Between Teachers' Sense Of Efficacy Ad Perceived Openness To Change at Primary And Secondary Level Public Schools*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

EKLER

EK-1 VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Meslektaşım,

Elinizdeki veri toplama aracıyla öğretmenlerin ve yöneticilerin kadın okul yöneticilerine yönelik tutumlarını ve öz yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmaktadır. Veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. 1.Bölümde Kişisel Bilgiler, 2. Bölümde Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği, 3.Bölümde Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ölçeği yer almaktadır. Sizden veri toplama aracının her bölümünün başında bulunan yönergeyi okuyarak yanıtlamanızı rica ediyorum. Lütfen hiçbir maddeyi yanıtsız bırakmayınız.

Araştırmadan elde edilecek olan veriler, bilimsel amaçlarla değerlendirilecek olup kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur. Hiçbir sorunun doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Vereceğiniz yanıtların samimi olması, araştırmanın amacına ulaşmasına önemli katkı sağlayacaktır. Herhangi anlaşılmayan bir durum veya sorunuz olduğunda araştırmacıya sorunuz. Veri toplama aracının yanıtlanmasında göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

İsrafil ÖZÇİFÇİ

Erciyes Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yön. Teftişi, Plan. ve Ekonomi Bilim Dalı

1.BÖLÜM	
KİŞİSEL BİLGİLER	
AÇIKLAMA	
Bu bölümde ölçeği yanıtlayanlarla ilgili bazı kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için aşağıda yer alan soruların her birini inceleyerek yanıtlarınızı yazınız ve/veya sizin için uygun olan seçeneğe (X) işaretini koyunuz.	
Cinsiyetiniz	()Erkek ()Kadın
Eşiniz Çalışıyor mu? (Erkeklerin cevaplamaı istenmektedir)	()Evet ()Hayır
Öğrenim Durumunuz	()Ön Lisans ()Lisans ()Lisansüstü
Okuldaki Göreviniz	()Müdür ()Müdür Yardımcısı

<input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni	<input type="checkbox"/> Branş Öğretmeni	<input type="checkbox"/> Meslek Dersi Öğretmeni	
Mesleki Kıdeminiz			
<input type="checkbox"/> 1-5 Yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 Yıl	
<input type="checkbox"/> 16-20 Yıl	<input type="checkbox"/> 21-25 Yıl	<input type="checkbox"/> 26 Yıl ve Üstü	
Medeni Durumunuz	<input type="checkbox"/> Evli	<input type="checkbox"/> Bekâr	
Meslek Hayatınızda Kaç Yıl Kadın Yöneticiyle Çalıştınız? (Müdür, Müdür Yardımcısı)			
<input type="checkbox"/> 1-5 Yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 Yıl	
<input type="checkbox"/> 16-20 Yıl	<input type="checkbox"/> 21-25 Yıl	<input type="checkbox"/> 26 Yıl ve Üstü	
Görev Yaptığınız Okulun Öğretim Düzeyi			
<input type="checkbox"/> Okul Öncesi	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Lise
Lise Öğretim Düzeyi İçin Okul Türü			
<input type="checkbox"/> Genel Lise	<input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi	<input type="checkbox"/> Fen Lisesi	
<input type="checkbox"/> Kız Meslek Lisesi	<input type="checkbox"/> Ticaret Meslek Lisesi	<input type="checkbox"/> Anadolu Öğretmen Lisesi	
<input type="checkbox"/> Sağlık Meslek Lisesi	<input type="checkbox"/> End. Meslek Lisesi	<input type="checkbox"/> Diğer.....	
Görev yaptığınız yerleşim birimi			
<input type="checkbox"/> Köy	<input type="checkbox"/> Kasaba	<input type="checkbox"/> İlçe	<input type="checkbox"/> Şehir Merkezi

BÖLÜM II

KADIN YÖNETİCİLERE KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Lütfen her ifade için sizin görüşünüze uygun olan seçeneği aşağıdaki ölçeği kullanarak işaretleyiniz. Lütfen her cümlemin başındaki boşluğa bir sayı gelecek şekilde cevap veriniz.

1	2	3	4	5	6	7
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Ortadayım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	zorluklarla baş etmekte sıkıntı çekerler.					
2	olaylara objektif yaklaşamazlar.					
3	olaylara genel bakamaz, detaylarda kaybolurlar.					
4	özel hayatlarındaki sorumluluklar nedeniyle işlerine odaklanamazlar.					
5	sorunlar karşısında dinamik değildirler, pasif kalırlar.					
6	karar alınırken duygusal davranırlar.					
7	insan ilişkilerinde profesyonel davranamazlar.					
8	ödün vermemeleri gereken noktalarda ödün verirler.					
9	detaylara odaklandıkları için sonuca ulaşmaları zaman alır.					
10	üzerinde aile sorumlulukları olduğu için iş hayatlarını ön planda tutamazlar.					
11	karar alınırken aceleci davranırlar.					
12	işleri başkalarına delege etmekte zorlanırlar.					
13	gerektiğinde seri olmakta zorlanırlar.					
14	kendi çıkarları doğrultusunda politik davranırlar.					
15	çalışanlarına sert çıkışlarda bulunurlar.					
16	problemler karşısında çalışanlarına güler yüzle yardımcı olurlar.					
17	çalışanlarının hangi zorlukları yaşayabileceklerini anlarlar ve onlara destek olurlar.					
18	çalışanlarının hissettiklerini anlayabilirler ve ona göre davranırlar.					
19	çalışanlarının yaşadıkları sıkıntıları anlayışla karşılarlar.					
20	çalışanlarıyla nasıl konuşmaları gerektiğini iyi bilirler.					
21	rahat iletişim kurulur.					
22	çalışanlarının istek ve sorunlarını zamanında hissederler.					
23	sosyal yönleri kuvvetlidir.					
24	duygusallığı, onların profesyonelliğini artırır.					

25	hırslı olmaları,yaptıkları işi en iyi şekilde yapmalarını sağlar.
26	çok çalışırlar.
27	düzenlidirler.
28	özel hayatlarından fedakarlık ederek işlerine asılırlar.
29	işlerin yürüdüğünden emin olmak için çalışanlarını takip eder ve sorgularlar.

BÖLÜM III ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Bu Kısımda sahip olduğunuz Öz yeterlik algınıza yönelik 24 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi okuyarak; 1 (Yetersiz) ve 9 (Çok Yeterli) olmak üzere 1'den 9'a kadar derecelendirilmiş ifadelerden size en uygun seçeneği yuvarlak içine alınız.

	Yetersiz		Çok Az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK-2 ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

2012 KAS 2012

Sayı : B.08.4.MEM.0.50.13.00.044- 301-

Konu : Anket Uygulama İzni.

00013210

MÜDÜRLÜK MAKAMINA
NEVŞEHİR

İlgi : 26.11.2012 tarihli ve B.08.4.MEM.0.50.39.R1-900-4.940 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği; Rehberlik ve Araştırma Merkezi Rehber Öğretmeni İbrahim ÖZÇİFÇİ 2012-2013 eğitim öğretim yılında "Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında ekte sunulan anketi; Müdürlüğümüze bağlı Okullarda görev yapan kadın yönetici ve öğretmenlere yapmayı talep etmektedir

Anılan anketin 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Eğitim-Öğretimi aksatmamak şartıyla Okul Müdürlüğünün muvafakatinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Mustafa ECE
Şube Müdürü

O L U R
...11/2012
Abdulgafar BÜYÜK FIRAT
Millî Eğitim Müdürü



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

3 ARD 2012

Sayı : B.08.4.MEM.0.50.13.00.044-305-

00013378

Konu : Anket Uygulama İzni.

.....KAYMAKAMLIĞI
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne)
.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.11.2012 tarih ve B.08.4.MEM.0.50.13.00.044.-301-13210 sayılı oluru.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Rehber Öğretmeni İsrail ÖZÇİFÇİ'nin 2012-2013 eğitim öğretim yılında "Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Öz Yeterlik Alguları Arasındaki İlişki" konulu anketi; Müdürlüğümüze bağlı okullarda uygulaması ile ilgili onay ekte gönderilmiştir

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



İbrahim Süha KARABORAN

Vali a.

Vali Yardımcısı

EK : Onay 1 Adet

DAĞITIM :

- İlçe Kaymakamlıklarına (MEM),
- Mrk. İlçedeki İlk ve Orta Dereceli Okul Müdürlüklerine.

1731/19.12.2012/900

İsrail ÖZÇİFÇİ
Bilgilendirilmiştir
İbrahim Süha Karaboran
Vali Yardımcısı

EK-3 ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

KADIN YÖNETİCİLERE KARŞI TUTUMLAR ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

İsrafil ÖZÇİFÇİ <israfilozcifci@gmail.com>
Kime: zaycan@ku.edu.tr

14 Kasım 2012 15:28

Ben İsrail ÖZÇİFÇİ, değerli Hocam, Erciyes Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. "Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlar ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki" konulu bir tez çalışması yapmaktayım. Uygun görürseniz Yonca BERKMAN tarafından danışmanlığınızda geliştirilen "Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar hocam.

ZEYNEP AYCAN <ZAYCAN@ku.edu.tr>
Kime: İsrail ÖZÇİFÇİ <israfilozcifci@gmail.com>

16 Kasım 2012 12:34

Tabii kullanabilirsiniz; memnun oluruz.

İyi çalışmalar dilerim.

Zeynep Aycan

ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

İsrafil ÖZÇİFÇİ <israfilozcifci@gmail.com>
Kime: capa@metu.edu.tr

14 Kasım 2012 09:03

Ben İsrafil ÖZÇİFÇİ, değerli hocam Erciyes Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. “Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlar ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki” konulu bir tez çalışması yapmaktayım. Uygun görürseniz tarafınızca Türkçeye uyarlanan "Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ölçeği" nden tez çalışmamda yararlanmak istiyorum. İyi çalışmalar hocam.

Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>
Kime: İsrafil ÖZÇİFÇİ <israfilozcifci@gmail.com>

14 Kasım 2012 11:32

Merhaba,

Olcegi kullanmanizda hicbir sakınca yoktur. İyi calismalar dilerim.

Yesim Capa Aydın

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: İsrail ÖZÇİFÇİ

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 4 Mayıs 1984, Aksaray

Medeni Durumu: Evli

email: israfilozcifci@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim. Yön. Teft. Plan. ve Ekonomisi	2013
Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik	2007
Lise	Aksaray Lisesi	2002

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2012- Halen	Nevşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi	Rehber Öğretmen
2007–2012	Ürgüp Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Rehber Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce