

**T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**KADINLARIN OKUL YÖNETİCİLİĞİNE İLİŞKİN
MOTİVASYON KAYNAKLARI:
ÖZEL OKUL-DEVLET OKULU KARŞILAŞTIRMASI**

Yüksek Lisans Tezi

TUĞÇE BULUT BOZ

OCAK 2021

**T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**KADINLARIN OKUL YÖNETİCİLİĞİNE İLİŞKİN
MOTİVASYON KAYNAKLARI:
ÖZEL OKUL-DEVLET OKULU KARŞILAŞTIRMASI**

Yüksek Lisans Tezi

TUĞÇE BULUT BOZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. İBRAHİM HAKAN KARATAŞ

OCAK 2021

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

Öğrencinin adı soyadı

Tuğçe BULUT BOZ

Danışmanlığını yaptığım işbu tezin tamamen öğrencinin çalışması olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı taahhüt ederim.

İmza

Tez Danışmanı

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

ONAY

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrencisi olan Tuğçe BULUT BOZ'un hazırladığı ve jüri önünde savunduğu “Kadınların Okul Yöneticiliğine İlişkin Motivasyon Kaynakları: Özel Okul-Devlet Okulu Karşılaştırması” başlıklı tez başarılı kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Doç. Dr. Somayyeh RADMARD
İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ferdane DENKÇİ AKKAŞ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:

15/01/2021

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Tuğçe BULUT BOZ

Uyruğu: T.C.

Elektronik Posta: tugcebulut89@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı	2012
Pedagojik Formasyon	Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi	2012
Yüksek Lisans	İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	2021

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2013-2019	Millî Eğitim Bakanlığı	İngilizce Öğretmeni
2018-devam ediyor	İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Denklik Komisyon Üyesi
2019-devam ediyor	Millî Eğitim Bakanlığı	Müdür Yardımcısı

YABANCI DİLLER

İleri düzeyde İngilizce; başlangıç düzeyinde Almanca

YAYINLAR

Bulut-Boz, T. & Karataş, İ. H. (2020). Milli eğitim şuralarında eğitim ve okul yöneticiliği. *Alanyazın*, 1(2), 108-130.

İTHAF

Akademik hayata girişimin bir başlangıcı olarak nitelendirdiğim bu çalışmanın her aşamasında bana destek olan, mütevazı ve çok yönlü kişiliği ile daima örnek alacağım değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ'a, yardımlarından ve tezimin tamamlanması için gösterdiği özenli çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Gerek ders döneminde gerekse tez döneminde vermiş olduğu fikirler ile ufkumu açan ve eğitime hukuki yönden de bakmama vesile olan kıymetli hocam Dr. Murat BÜLBÜL'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince ders aldığım tüm hocalarıma, çalışmam süresince bana destek sağlayan çalışma arkadaşlarıma, çalışmada yer alan ve Maltepe ilçesinde okul yöneticiliği yapan meslektaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Son olarak her zaman yanımda olduklarını hissettiren ve aldığım her kararda beni destekleyen anneme, babama ve kardeşime, güler yüzünü eksik etmeyen eşim Erinç BOZ'a sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

KADINLARIN OKUL YÖNETİCİLİĞİNE İLİŞKİN MOTİVASYON KAYNAKLARI: ÖZEL OKUL-DEVLET OKULU KARŞILAŞTIRMASI

Bulut Boz, Tuğçe

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Kurumları İşletmeciliği Programı

Danışman: Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

Ocak, 2021. 163 Sayfa.

Bu çalışma ile İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan özel okul ve devlet okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticisi olma konusundaki motivasyon kaynakları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda son on yılda kadın istihdamını ve kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik yapılan uygulamaların kadınların yöneticiliği seçmesinde ne derece etkili olduğu da araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinde farklı kademelerde görev yapan 10 kadın özel okul yöneticisi ve 16 kadın devlet okulu yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre kadın okul yöneticilerinden görev süresi 1-5 yıl arasında değişen ve devlet okulunda görev yapan katılımcılar yazılı sınav sisteminin tekrar uygulanmasından oldukça memnundur. Bu kapsamda, devlet okulunda görev yapan kadın okul yöneticileri yönetimde kadın kotası uygulamalarının kadın okul yöneticisi sayısının artmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, özel okulda görev yapan kadın okul yöneticileri yönetimde kadın kotası ve kadına yönetimde pozitif ayrımcılık gibi uygulamaların henüz özel okullara yansımadığını belirtmiştir. Ayrıca özel okulda görev yapan kadın okul yöneticileri yöneticiliği bir kariyer ilerlemesi olarak gördüklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, özel okulda görevli kadın okul yöneticilerinin yöneticiliğe daha sıcak baktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kadın, Yönetici, Motivasyon, Eğitim, Motivasyon Kaynakları

ABSTRACT

WOMEN’S MOTIVATION RESOURCES REGARDING SCHOOL ADMINISTRATION: COMPARISON OF PRIVATE SCHOOL AND PUBLIC SCHOOL

Bulut Boz, Tuğçe

Department of Educational Administration, Administration of Educational
Institutions Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

January, 2021. 163 Pages.

With this study, it is tried to specify the motivation sources of female school administrators working in private and public schools located in Maltepe, İstanbul to become school administrators. In this context, it is also examined how effective the practices of the last ten years are to increase women's employment percentage and the number of female administrators.

The study group of the research consists of 10 female private school administrators and 16 female state school administrators working at different grades in Maltepe district of Istanbul during the 2020-2021 academic year. A semi-structured interview form consisting of 13 questions has been used as data collection tool.

According to the results of the study, the female school administrators, whose administration experience ranges from 1 year to 5 years and who work in a state school, are quite satisfied with the re-application of the written examination system. In this context, female school principals working in public schools have stated that the women quota practices in the administration have been effective in increasing the number of female school administrators. On the other hand, female school administrators working in private schools have declared that practices such as women's quota in administration and positive discrimination in women administration have not yet been reflected in private schools. What’s more, female school administrators working in private schools have stated that they see management as a career progression. In this context, it is concluded that female school administrators working in private schools lean more towards administratorship.

Tuğçe BULUT BOZ, 2021

Keywords: Administration, Education, Women, Motivation, Motivation Resources

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	iii
ONAY	iv
ÖZGEÇMİŞ.....	v
İTHAF	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Tanımlar	4
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE: YÖNETİM, KADIN İSTİHDAMI VE MOTİVASYON.....	5
2.1. Yönetim ve Yönetici Kavramları.....	5
2.2. Yönetim Kuramları	6
2.2.1. Klasik Yönetim Kuramı.....	7
2.2.2. Neo-klasik (Davranışsal) Yönetim Teorisi	9

2.2.3.	Modern Yönetim Kuramı.....	11
2.3.	Etkili Yöneticinin Özellikleri	12
2.4.	Yönetimde Kadın	14
2.5.	Tarihsel Süreçte Kadın İstihdamı	16
2.5.1.	Sanayi Devriminden Önce Dünyada Kadın İstihdamı	16
2.5.2.	Sanayi Devrimi ve Sonrasında Dünyada Kadın İstihdamı	17
2.5.3.	Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Kadın İstihdamı.....	18
2.5.4.	Cumhuriyet Dönemi ve Sonrasında Kadın İstihdamı.....	21
2.6.	Dünyada Eğitim Yöneticiliği ve Kadın.....	26
2.7.	Türkiye’de Kadın Yönetici Sayısını Arttırmaya Yönelik Uygulamalar	28
2.8.	Özel Okul ve Devlet Okullarında Yönetici Olma Süreci.....	37
2.9.	Kadınların Yönetici Olmasını Engelleyen Faktörler.....	38
2.9.1.	Erkekler Tarafından Konulan Engeller	38
2.9.2.	Kadınlar Tarafından Konulan Engeller	40
2.9.3.	Kişinin Kendisi Tarafından Konulan Engeller	41
2.9.4.	Toplumsal Engeller	43
2.10.	Motivasyon	46
2.10.1.	Kapsam Kuramları	48
2.10.2.	Süreç Kuramları	51
2.10.3.	Motivasyon Kaynakları	55
2.10.4.	Ekonomik Kaynaklar	55
2.11.	İlgili Araştırmalar	59
BÖLÜM III: YÖNTEM.....		62
3.1.	Araştırma Modeli	62
3.2.	Araştırma Grubu.....	63
3.3.	Veri Toplama Araçları	66
3.4.	Verilerin Toplanması	67
3.5.	Araştırmacının Rolü	67
3.6.	Güvenirlilik ve Geçerlik.....	68
3.7.	Verilerin Analizi	69
3.8.	Araştırma Etiği.....	70

BÖLÜM IV: BULGULAR 71

4.1.	Kadın Yöneticilerin Okul Yöneticisi Olma Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	71
4.2.	Son On Yılda Yapılan Düzenlemelerin Kadın Okul Yöneticilerinin Yöneticiliği Seçmelerinde Etkisini Ölçen Soruya İlişkin Bulgular	75
4.3.	Yöneticiliğiniz Süresince Karşılaştığınız Başlıca Sorunlar Nelerdir Sorusuna Verilen Yanıtlar ve Ortaya Çıkan Bulgular	77
4.4.	Kadınların Yöneticilikleri Süresince Kadın Olmaları Nedeniyle Karşılaştıkları Sorunlara Dair Bulgular	81
4.5.	Kadın Yöneticileri En Çok Motive Eden İçsel ve Dışsal Kaynakların Neler Olduğuna Dair Bulgular	85
4.6.	Kadın Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Arttıracak Uygulamalara Dair Bulgular	88
4.7.	Yöneticiliğiniz Süresince Karşılaştığınız Problemlerin Motivasyonunuz Üzerinde Ne Gibi Etkileri Oldu Sorusunun Yanıtlarına İlişkin Bulgular.....	93
4.8.	Kadın Yöneticilerin Yöneticilikleri Süresince Karşılaştıkları Sorunlar ve Engeller ile Baş Etme Stratejilerinin Neler Olduğuna Dair Bulgular	94

BÖLÜM V: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİ..... 98

5.1.	Sonuçlar ve Tartışma	98
5.2.	Kadın Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticisi Olma Nedenleri	102
5.3.	MEB'in Son 10 Yıl Boyunca Yaptığı Kadınları Teşvik Edici Düzenlemelerin Kadınların Yönetici Olmasına Etkisi.....	106
5.4.	Kadın Okul Yöneticilerinin Kadın Olmaları Nedeniyle Karşılaştıkları Sorunlar	108
5.5.	Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Engeller ile Baş Etme Stratejileri.....	114
5.6.	Öneriler	120
5.6.1.	Uygulayıcılar için Öneriler	120
5.6.2.	Araştırmacılara Öneriler	121

KAYNAKÇA 123

EKLER..... 139

EK 1: Görüşme Formu	139
EK 2: Görüşme Sorularında Yer Alan Kavramların Açıklanması (Ses Kaydı)	140
EK 3: Etik Kurul Kararı	144
EK 4: Aydınlatılmış Onam Formu	145

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yıllara Göre Okuma – Yazar Olmayan Nüfus Oranları	23
Tablo 2. Yıllara Göre Öğrenci Sayısı.....	23
Tablo 3. Yıllara Göre Türkiye'de Kadın Yönetici Sayısı.....	35
Tablo 4. Kadın İstihdamını Destekleyen Projelerin Özeti	36
Tablo 5. Çalışma Grubundaki Kadın Okul Demografik Özellikleri	63
Tablo 6. Özel- Devlet Ayrımına Göre Katılımcıların Özellikleri	65
Tablo 7. Kadın Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticiliğini Seçmesinde Etkili Olan Faktörler	71
Tablo 8. Son On Yılda Yapılan Düzenlemelerin Kadın Okul Yöneticilerinin Yöneticiliği Tercih Etmesindeki Etkisi	75
Tablo 9. Kadın Okul Yöneticilerinin Yöneticilikleri Süresince Karşılaştıkları Başlıca Sorunlar	77
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Yöneticilikleri Süresince Kadın Olmaları Nedeniyle Karşılaştıkları Başlıca Sorunlar	81
Tablo 11. Kadın Yöneticileri Motive Eden İçsel ve Dışsal Kaynaklar.....	85
Tablo 12. Kadın Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Arttıracak Uygulamalara Dair Bulgular.....	88
Tablo 13. Kadın Yöneticilerin Yöneticilikleri Süresince Karşılaştıkları Problemlerin Motivasyonlarına Etkisi	93
Tablo 14. Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Engeller ile Baş Etme Stratejileri.....	95
Tablo 15. Özet Sonuçlar Tablosu.....	101
Tablo 16. Dünya Geneline Kadın ve Erkek Yönetici- Öğretmen Oranları.....	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Türkiye'de Yıllara Göre Kadın İstihdamı	30
Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyeraşisi	48
Şekil 3. Vroom Modeli.....	52
Şekil 4. Eşitlik Teorisi.....	54

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

BİST: Borsa İstanbul A. Ş.

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

ILO: Uluslararası Çalışma Örgütü

İŞKUR: Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü

KA.DER: Kadın Adayları Destekleme Derneği.

KGSBEP: Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCES: Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

STEM: Fen (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematik (mathematics) kelimelerinin baş harflerinden meydana gelen kısaltma

STK: Sivil toplum kuruluşu

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

USAID: ABD Uluslararası Kalkınma Ajansı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

ÖY: Özel okul yöneticisi

DY: Devlet okulu yöneticisi

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde problemin durumu, çalışmanın amacı ve önemi, araştırma soruları, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Siyasi, sosyal ve hukuksal alanda yaşanan gelişmeler kadınların çalışma hayatına girmelerini kolaylaştırmıştır. Uzun yıllar ekonomik özgürlükleri için mücadele eden kadınlar uzun ve büyük uğraşlar sonucunda iş yaşamında aktif rol oynar hale gelmiştir. Buna bağlı olarak, yıllar içerisinde yönetici pozisyonunda çalışan kadın sayısında da bir artış yaşanmıştır.

Kadınların ev hayatından iş hayatına geçiş süreci çok da kolay olmamıştır. Çocuk bakımı, ev işleri gibi işlerle özdeşleşen kadınlığın iş hayatı ile özdeşleştirilmesi geleneksel rollere aykırı bulunduğu için zaman zaman toplumlar tarafından reddedilmiştir. Öte yandan, erkeklerin savaşlarda yer alması ile birlikte fabrikalarda boşalan kadrolara kadın işçiler alınmaya başlanmış; kadınlar geçici işçi statüsünde de olsa fabrika hayatının içinde kendilerine yer bulmaya başlamıştır. Savaşın sona ermesi ile kadın işçiler tekrar “evdeki melek¹” figürüne dönüşmeye zorlanmıştır.

Sanayi ve bilim alanında yaşanan gelişmeler kadınların iş hayatında daha etkin şekilde yer almasını sağlasa da kadın çalışanlar erkek çalışanlar ile aynı işi yapmalarına rağmen daha düşük ücretlerle çalıştırılmış ya da üst kademelerde görev almalarına fırsat tanınmamıştır. Kadınların toplumda annelik ve aileye ilişkin rolleri ile kadın

¹ İngilizcesi “angel in the house” olarak bilinen bu kullanımın kökeni Coventry Patmore tarafından aynı isimle yazılan bir şiire dayanmaktadır. Buna göre; ideal kadın figürü kendisini kocasına ve ailesine adan ve yaşam alanı yaşadığı hane ile kısıtlı olan kişidir.

olmanın duygusallık ile ilişkilendirilmesi yönetici olabilmelerini engelleyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Benzer bir durumu Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde de görmek mümkündür. Kadın öğretmen sayısının oldukça yüksek olduğu düşünüldüğünde, kadın yönetici sayısı halen arzu edilen seviyeye ulaşmamıştır. Ancak, kadınların yönetimde söz sahibi olmasını sağlayan uygulamalar gerek kamu sektöründe gerekse özel sektörde etkisini günbegün hissettirmektedir. Bu çalışmada kadınların çalışma koşullarını geliştirmeyi amaçlayan bu tür uygulamaların özel okul ve devlet okulunda görev yapan kadın yöneticilerin motivasyon düzeylerini ne şekilde etkilediği ve karşılıklarına çıkan engeller ile baş etme stratejilerini ne ölçüde değiştirdiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Özellikle son yıllarda artan eğitim olanakları ve teknolojik gelişmeler sayesinde kadınların iş yaşamındaki rolü giderek artmıştır (Sağlık ve Çelik, 2018). İş yaşamında sayısı artan kadın çalışanlar, erkek çalışanlar ile karşılaştırıldığında dikey terfiden daha az faydalanmaktadır (Karaca, 2007). Bu bağlamda, kadın çalışanların üst düzey yönetime katılmasını engelleyen ve cam tavan sendromunu konu alan çeşitli çalışmalar bulunmasına rağmen, Türkiye’de eğitim sektöründe önemli bir yere sahip olan kadın okul yöneticileri ve motivasyon kavramı üzerine çalışmaların sayısı azdır. Bu çalışmada; son yıllarda kadınların çalışma koşullarını iyileştirici uygulamaların, okullarda görev yapan kadınların yöneticilikleri boyunca karşılaştıkları engelleri azaltmada ve motivasyonlarını arttırmada ne derecede etkilediği araştırılacaktır. Çalışma, özel okullarda ve devlet okullarında olmak üzere farklı kademelerde görev yapan kadın okul yöneticileri ile gerçekleştirilecektir. Böylelikle, kadın okul yöneticilerini motive eden kaynaklar kurum kültüründen kaynaklanan farklılıklar ışığında sunacaktır. Böylelikle, kadın okul yöneticilerini motive eden unsurlar ile ilgili alandaki diğer çalışmalara rehberlik edeceği ve eğitim örgütlerinde motivasyonun önemini vurgulayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı özel okul ve devlet okulunda görev yapan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticiliği mesleğine ilişkin motivasyon kaynaklarını ortaya çıkarmaktır.

Bu amaç, birbiri ile ilişkili dört alt amaçtan meydana gelmektedir. Bunlar:

- 1. Devlet okulunda ve özel okulda çalışan kadın okul yöneticilerinin yönetici olma konusundaki motivasyon kaynaklarını ortaya çıkartmak,*
- 2. Kadın okul yöneticilerinin okul yöneticiliğini tercih etmelerinde son 10 yılda yapılan düzenlemelerin etkisinin olup olmadığını tespit etmek,*
- 3. Kadın okul yöneticileri yöneticilikleri süresince kadın olmalarından kaynaklı ne tür engeller ile karşılaştıklarını belirlemek,*
- 4. Devlet okulunda ve özel okulda görevli kadın okul yöneticilerinin görevleri süresince karşılaştıkları engeller ile baş etme stratejilerini ortaya çıkarmak şeklindedir.*

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile kadın yöneticileri motive eden faktörlerin neler olduğu ve son on yılda kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik yapılan uygulamaların ne derece işlevsel olduğunun ortaya çıkarılması düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı 2019- 2023 Stratejik Planı'nda kadın yönetici sayısını artırılması gerektiğinin altını çizmiştir. Halihazırda, kadın okul yöneticisi sayısı oldukça düşüktür. Mevcut durum içerisinde kadın okul yöneticilerini motive eden faktörlerin neler olduğunun ve kadın yöneticilerin sorunlar ile baş etme stratejilerinin saptanması kadınların da yöneticilik kadrolarında çalışabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Kadın yöneticileri motive eden içsel ve dışsal faktörlerin ve karşılaştıkları genel sorunların belirlenmesi okulun iç ve dış paydaşlarının kadın yöneticileri nasıl destekleyebileceği sorusuna yanıt verecektir. Nitel araştırma türünde olan bu çalışma gerek özel okul gerekse devlet okulunda görev yapan kadın yöneticilere ulaşması ve on üç sorudan meydana gelen görüşme formu kullanılarak katılımcılardan ayrıntılı bilgi toplaması açısından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar 2020-2021 eğitim- öğretim yılında Maltepe ilçesindeki okullarda görev yapan kadın okul yöneticilerinden elde edilen görüşler ile sınırlıdır. Araştırma nitel bir çalışma olduğu ve motivasyon konusunu derinlemesine ele almayı amaçladığı için küçük bir gruptan alınan veriyi

yansıtmaktadır. Bu nedenle araştırma sonuçları ile genelleme yapılması mümkün değildir.

1.5. Tanımlar

Kadın: 1. Yetişkin dişi insan. 2. Annelik ve ev yönetimi becerisi olan. Hizmet eden bayan (TDK, 2020).

Yönetici: İdare etme gücüne sahip kişi.

Motivasyon: Bir işi yapabilme konusunda sahip olunan istek.

Özel Okul: Bir kişiye ya da kuruluşa ait olan öğretim yeri (TDK, 2020).

Devlet Okulu: Vatandaşların eğitim hakkını sağlamak amacıyla devlet tarafından finanse edilen ve yönetilen eğitim kurumu.

Cam Tavan: Kadınların iş yaşamında üst düzey pozisyonlara yükselmesini engelleyen soyut faktörleri açıklamak için ilk kez 1986 yılında Wall Street Journal tarafından kullanılan bir kavram.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE: YÖNETİM, KADIN İSTİHDAMI VE MOTİVASYON

Bu bölümde, çalışma için önem arz eden yönetim ve yönetici kavramlarının yanı sıra kadın istihdamının tarihsel gelişimi küresel ve ulusal bazda ele alınmıştır. Ayrıca motivasyon kavramı, motivasyon teorileri ve kadın yöneticiler üzerine yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Yönetim ve Yönetici Kavramları

Yerleşik hayata geçilmesi ile topluluklar halinde yaşamaya başlayan insanoğlu, üyesi olduğu topluluklarda istek ve taleplerini planlı bir şekilde karşılayabilmek amacı ile örgütleri oluşturmuştur. Zamanla, örgütler arasında rekabetin başlaması ile birlikte her kurum daha profesyonel bir hizmet sunma yarışına girmiştir (Çavuş, İnce, Yakut Akbulut, Güloğlu ve Kalkan, 2016: 207). Bu durum, yönetici ve yönetim kavramlarının öneminin anlaşılmasına ve profesyonel bir yönetim arayışının ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır.

“Sanatların en eskisi, bilimlerin en yenisi” olarak nitelendirilen yönetim kavramı bazen bir süreç, bazen bu sürecin öğeleri bazen de yöneticilerin karar verme ve liderlik sürecinde nasıl davranması gerektiğini belirleyen bir bilgi topluluğu olarak ele alınmaktadır (Koçel, 2018: 89).

Yönetim kavramının en genel geçer tanımı ise “başkalarının vasıtası ile iş görme” durumudur. Başka bir tanımla yönetim; bir işletmenin öncelikle sahip olduğu insan kaynaklarını, maddi kaynakları, malzemeleri ve zamanı nasıl kullanacağına dair kararlar aldığı ve uyguladığı sürecin toplamıdır (Çelik ve Şimşek, 2013: 3-4). Ancak tüm bu kaynaklar içerisinde, yönetim faaliyetlerine yön veren en önemli kaynak şüphesiz insan kaynağıdır. Bu nedenle, yönetim kavramının ekonomik bir faaliyet olmasından çok içerisinde insanların bulunduğu bir sosyal faaliyet olduğu kabul edilmiştir (Koçel, 2018: 90).

Yönetim süreci; planlama, örgütlenme, yürütme, koordinasyon, geliştirme ve kontrol aşamalarından meydana gelmektedir (Koçel, 2018: 127- 128). Yönetim kademesi tek bir kişiden oluşacağı gibi birkaç kişiden de oluşabilir. Bunun yanında, işletmenin

büyükluğüne göre işletme bünyesinde alt, orta, üst gibi çeşitli yönetim kademeleri bulunabilir (Koçel, 2018: 127- 128).

Literatürde genellikle “başkalarının vasıtası ile iş gören kişi” olarak tanımlanan yönetici kavramı, işletmeler ve örgütler için en önemli unsurlardan biridir. Katz (1955)’a göre bir yöneticinin sahip olması gereken yönetim becerileri; teknik, beşerî ve kavramsal olmak üzere üç boyutludur:

- *Teknik beceri:* Yöneticinin belirli bir alanda uzman olması ile ilgilidir. Bir yöneticinin çalıştığı kurumda teknik yetkinliğe sahip olması, yaptığı işin ayrıntılarını iyi bilmesi, herhangi bir hata veya problem olması durumunda kaynağını çözebilmesi ve alana hâkim olması ile ilgilidir. Daha çok alt kademe yönetim tarafından kullanılan bu beceri türü kurumlarda iş başında eğitimler ile personele kazandırılır.
- *Beşerî beceri:* Örgüt çalışanları ile etkili bir iletişim kurabilmeyi sağlayan beceri türüdür. Bu beceri türünün geliştirilmesi meslekte geçirilen tecrübeye bağlıdır.
- *Kavramsal beceri:* Örgütün tamamını bir bütün olarak görebilme becerisini ifade eder. Her örgütün kendisine özgü kurumsal hedefleri, planlamaları ve üretime dair hedefleri vardır. Yönetici tüm bu bilgiyi bütün olarak görüp en doğru kararı almakla yükümlüdür.

2.2. Yönetim Kuramları

Yönetim kuramlarının gelişimi üç dönem altında incelenmektedir. Birinci dönem, Klasik yönetim anlayışının öncüsü olarak bilinen Frederick Taylor ile başlayan dönemdir. Her örgüt için maksimum verimliliği sağlayan “en iyi yolu” bulmanın önemine değinen Taylor’ın düşüncelerini Fayol tarafından geliştirilen yönetim faaliyetleri izlemiştir. Fayol yönetimin fonksiyonlarını planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol olarak belirtmiştir. İkinci döneme damgasını vuran Hawthorne Araştırmaları, örgütlerde fiziksel unsurların da ötesinde de belirleyici unsurların bulunduğunu ortaya çıkartmıştır. Bu dönemde; çalışanlar arasındaki ilişkiler, liderlik ve iletişim gibi kavramlar öne çıkmıştır. Her bir yaklaşımın önemli olduğunun farkına varılması ile tüm yaklaşımlar sentezlenmiş ve üçüncü dönemi oluşturmuştur (Karşlı, 2004: 41).

2.2.1. Klasik Yönetim Kuramı

Klasik yönetim kuramının ilk izleri Adam Smith tarafından yazılan ve 1776 yılında yayımlanan *Ulusların Zenginliği* isimli kitabında görülmektedir. Smith, bu eserinde iktisadi verimliliğin, uzmanlaşma ve iş bölümü ile gerçekleştirilebileceğinin altını çizmektedir (Smith, 2011: 8-10). Sanayi Devrimi'nden önce var olan küçük ölçekli işletmelerin yerini, Sanayi Devrimi ile makineleşmenin ortaya çıkması ile birlikte büyük ölçekli fabrikalar almıştır. Bu dönemde, insan gücü ve makinelerin birlikte kullanılması ile önceden daha yavaş ve daha pahalı olan üretim süreci artık daha hızlı ve ucuz hale gelmiştir (Bilgili, 1998: 35). Böylelikle, Sanayi Devrimi ile buharın gerek üretim sektöründe gerekse ulaşım sektöründe kullanılması bireylerin yaşamlarını değiştiren önemli bir faktör olmuştur (Bilgili, 1998: 35). Bu durumun bir sonucu olarak verimlilik kavramının önemi giderek artmış ve klasik yönetim teorisinin önemi ortaya çıkmıştır. Klasik yönetim kuramı bünyesinde üç yaklaşım barındırmaktadır. Bunlar: Bilimsel Yönetim Yaklaşımı, Yönetim Süreci Yaklaşımı ve Bürokrasi Yaklaşımıdır (Koçel, 2018: 219).

2.2.1.1. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Frederick Winslow Taylor'ın Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan bir işletmede yönetici olarak çalıştığı dönemde uyguladığı ilkeleri ele alan bu yaklaşım ilk olarak, 1911 yılında Taylor'ın *Bilimsel Yönetimin İlkeleri* adlı kitabında yayımlanmıştır. Taylor için her bir işin yapılmasında “tek bir en iyi yolu” vardır ve bilimsel yönetim yaklaşımı da bu en iyi yolu bulma üzerine kuruludur.

Taylor maksimum verimliliğin ancak bilimsel olarak belirlenmiş bir çalışma düzeni, işçiler arasında koordinasyon birliği ve yardımlaşma, her birime uygun çalışanın seçimi ve çalışanın eğitimi, belirlenen işi bitiren çalışana ek ücret ödemeleri ile gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir (Koçel, 2018: 221).

Bilimsel yönetim yaklaşımı, bireyin psiko-sosyal yönünü göz ardı ederek onu adeta birer makineye dönüştürdüğü için çokça eleştirilmiştir. Çalışanı güdüleyecek olan yegâne unsurun para olduğunu vurgulayan bu yaklaşım parça başına ücret verilmesinin verimliliği büyük ölçüde arttıracakını belirtmiştir (Özer, 2014).

2.2.1.2. Yönetim Süreci Yaklaşımı

Fransız mühendis Henry Fayol tarafından geliştirilen bu yaklaşımın ilkeleri 1916 yılında yayımlanan *Endüstriyel ve Genel Yönetim* adlı kitapta toplanmıştır. Bu yaklaşıma göre, bir işletmenin verimliliği nasıl yönetildiği ile ilişkilidir. Yönetim süreci yaklaşımı bazen bilimsel yönetim yaklaşımının devamı niteliğinde görülse de her iki yaklaşım arasında bazı temel farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre, bilimsel yönetim yaklaşımı daha çok işlerin nasıl yapılması gerektiği üzerinde yoğunlaşırken, bu yaklaşım örgütün geneli üzerine yoğunlaşmaktadır (Çelikten ve Özbaş, 2014: 94). Daha bütüncül bir bakış açısı çizmeye çalışan Fayol, tıpkı Taylor gibi çalışanları ve çalışan ilişkilerini mekanik bir anlayış ile ele almıştır (Çelikten ve Özbaş, 2014:94). Yönetim süreci yaklaşımı, çalışanlar arasında iş birliğinin önemine vurgu yaparak emir-komuta zincirinin düzenli olarak devam etmesi için disiplin ve cezanın gerekliliğine ve genel çıkarların kişisel çıkarların üstünde tutulmasının önemine işaret etmektedir (Çelikten ve Özbaş, 2014:93). Yönetim süreci yaklaşımında, yönetim faaliyetleri bir süreç olarak ele alınır ve bu süreç beş temel unsurdan meydana gelir: planlama, organizasyon, emir-komuta (yürütme), koordinasyon ve kontroldür (Koçel, 2018: 225).

2.2.1.3. Bürokrasi Yaklaşımı

Bir sosyolog olan Max Weber tarafından geliştirilen bu yaklaşım bürokrasi konusunu ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre, işletmenin başarısı bürokratik yapının ne düzeyde gerçekleştiği ile ilgilidir. Bürokratik bir düzenin bulunduğu işletmede (Koçel, 2018: 241):

- ✓ Her bir çalışanın belirli bir alanda uzmanlaşması ve iş bölümü yapması,
- ✓ Denetim ve yürütmeyi kolaylaştıracak etkili hiyerarşik yapı,
- ✓ İlke ve yöntemlerin açıkça ifade edilmesi,
- ✓ Rasyonel ilişki,
- ✓ Gayrişahsi yönetim,
- ✓ Teknik yetenek ve beceriye dayalı işçi alımı ve terfi,
- ✓ Yasal yetkinin kullanıldığı bir düzen gereklidir.

Görüldüğü gibi tüm bu yaklaşımlar, insan unsurunu işletmenin dışında tutarak çalışanın günlük yaşantısını işe yansıtmayacağını ve bu ilkeler doğrultusunda

işletmede maksimum verimin elde edileceğini varsaymıştır. Klasik yaklaşım, işletmeleri çevreye kapalı unsurlar olarak ele almış insanın doğası gereği çalışmayı sevmeyen tembel bireyler olduğu, bu nedenle işletmelerde maksimum verimliliğin ödül ve ceza yolu ile başarılabileceğini vurgulamıştır. Ancak, daha sonra geliştirilen yaklaşımlar gerek çalışanın psiko-sosyal durumunun gerekse diğer çalışanlar ile ilişkisinin işletme üzerindeki etkisini ortaya çıkarmıştır. 1930’lu yıllarda gerçekleştirilen Hawthorne çalışmaları işletmelerin insan unsurunu vurgulayarak işletmelerde yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur.

2.2.2. Neo-klasik (Davranışsal) Yönetim Teorisi

Klasik yönetim teorisi, 1930’lu yılların sonuna kadar işletmelerde ilkeleri uygulanan ve başvurulan yöntem olmuştur. Fakat; gerek 1929 yılında patlak veren Büyük Buhran ile birlikte işçilerin ve ailelerinin karşılaştıkları toplumsal ve finansal problemler gerekse işletmelerin giderek büyümesi ile içinden çıkılması giderek zorlaşan sorunların baş göstermesi ile klasik yönetim anlayışının eksiklikleri ortaya çıkmıştır (Koçel, 2018: 251).

Tüm bunlar yaşanırken Harward Üniversitesi akademisyenlerinin gerçekleştirdiği “Hawthorne Araştırmaları” ile birlikte “insan” unsurunun işletmeler için anlamı değişmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre; çalışanların davranışı, çalışanlar arasındaki ilişkiler, grupların oluşumu ve gruplar içerisindeki davranışlar, informal ve formal örgütler, algı ve tutumlar, bireylerin motivasyon düzeyleri, liderlik, değişim gibi faktörler ele alınarak çalışanın tatmin olma düzeyi ve iş verimliliği arasındaki ilişki incelenmeye başlanmıştır (Koçel, 2018: 254; Şahin, 2004: 530-531).

2.2.2.1. Hawthorne Araştırmaları

1924 yılında başlanan Hawthorne Araştırmaları, işletmelerde ışık ve ısıtma gibi unsurların çalışanlar üzerindeki etkisini ölçmek için bir klasik yaklaşım araştırması olarak başlasa da ortaya çıkan sonuçlar klasik yaklaşımın da ötesinde bazı unsurlar bulunduğunu kanıtlamıştır (Çelikten ve Özbaş, 2014: 100).

Çalışma boyunca, işletme içerisinde herhangi bir değişken olmamasına rağmen çalışan verimliliğinin zaman zaman arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum, araştırmacıların fiziki faktörler yerine sosyal faktörler üzerinde durması gerektiğini ortaya koymuştur ve

örgütlerin sosyal varlıklar olduğu ve motivasyon düzeyleri ile verimlilik arasında doğrusal bir bağlantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2.2. Douglas McGregor'un X ve Y Teorisi

Douglas McGregor tarafından 1957 yılında *Organizasyonların Beşerî Yönü* isimli kitabında yayımlanan bu yaklaşım yöneticilerin sergilediği davranışın, yöneticilerin çalışan davranışlarını ne şekilde yorumladıklarına bağlı olduğunu savunmaktadır. Buna göre, iki tip yönetici yaklaşımı bulunmaktadır: X ve Y teorisi. X teorisine sahip yöneticilerin çalışanları ile ilgili düşünceleri şöyledir:

- ✓ İnsan doğuştan tembel ve bencildir. Ayrıca, daima sorumluluktan kaçmak ister.
- ✓ İnsan sadece maddi unsurlar ile tatmin olur.
- ✓ Bu nedenle, bireyin verilen işi yerine getirmesi için ceza ve zorlama kaçınılmazdır (Koçel, 2018: 254).

Bireyin çalışmak istemediğini ve ceza sistemini savunan bu yönetici tipi, otoriter bir tavır sergileyerek mümkün olduğunca az yetki devri ve sıkı kontrol ile yönetmeyi tercih edecektir. Öte yandan, Y teorisine sahip olan bir yöneticinin ise birey ile ilgili düşünceleri şöyledir:

- ✓ Çalışmak, tıpkı dinlenmek kadar doğal bir gerekliliktir. İnsan, işten ve çalışmaktan nefret etmez.
- ✓ İnsan, tembel bir varlık değildir.
- ✓ Gerekli ortamlar yaratıldığında insanlar sorumluluk alıp çalışmak ister.
- ✓ Yeterince motive olmuş bir birey örgütlerin amaçlarına ulaşmasında katkıda bulunabilir (Koçel, 2018: 256).

Y teorisinde, örgütsel başarının anahtarı bireylerin motivasyon düzeyleri ile ilgilidir. Yeterince motive olan bir birey örgüt ile bütünleşerek örgütsel amaçlara ulaşmada katkı sağlayacaktır. Burada, yöneticinin esas görevi; çalışanları yönlendirmek ve rehberlik etmek, onları motive etmek, onlara güvenmek ve kendilerini geliştirebilecekleri ortamlar yaratmaktır (Şahin, 2004: 533). Neo-klasik bakış açısı, klasik bakış açısını bireyi motive etme yöntemi nedeniyle sert bir dille eleştirir. Klasiklere göre, birey maddi unsurlar ile kolayca motive edilirken, neo-klasikler motivasyonun sosyal ve psikolojik unsurlara da bağlı olduğunu belirtir.

2.2.3. Modern Yönetim Kuramı

Klasik ve neo-klasik kuramlar, örgütü çevresinden bağımsız bir unsur olarak ele alırken modern yönetim kuramında örgüt açık bir sistemdir. Klasik yaklaşımlar, bireyi “rasyo-ekonomik” olarak, neo-klasik yaklaşımlar “sosyal bir varlık” olarak ele alırken; modern yaklaşımlar ise çalışan motivasyonu üzerinde birçok unsurun etkisi olduğunu, bireylerin karmaşık yapıda olduğunu, örgütlerin açık sistemler olduğunu vurgulamaktadır (Şahin, 2004: 534). Modern yönetim kuramı kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır: sistem yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımı.

2.2.3.1. Sistem Yaklaşımı

Sistem yaklaşımının temelini 1920’li yıllarda Ludwig Von Bertalanffy tarafından geliştirilen “Genel Sistem Teorisi” oluşturmaktadır. Sistem yaklaşımının amacı sistemin tümünü anlayabilmektedir; bu nedenle sistemi meydana getiren bölümler arasında meydana gelen etkileşim ve ilişkiler önem arz etmektedir (Akkuş ve İzci, 2018: 225).

İnsan vücudu çeşitli sistemlerin birleşiminden meydana gelmektedir. Bu sistemler de kendi içerisinde alt sistemlerden oluşur. Söz konusu alt sistemlerde herhangi bir problem olması durumunda bütün sistem etkilenecektir. Bu nedenle, bu gibi durumlarda sistemi bir bütün olarak ele almak ve problemi çözmek oldukça önemlidir (Salık, 2001). Sistem yaklaşımı da örgütü çeşitli unsurlardan oluşan bir bütün olarak görür. Örgüt dinamik bir sistemdir; iç ve dış etkenlere göre sürekli değişim halindedir. Kendi içerisinde meydana gelen etkenlerin yanı sıra dış çevreden gelen etkenler, söz konusu değişimi devamlı kılmaktadır (Salık, 2001).

Bir örgütsel sistem; çalışanlar, kaynaklar, aletler ve makineler, gruplar ve ilişkiler gibi pek çok öğeden meydana gelir. Yönetim, ise bu unsurların bütünüdür. Yönetici, örgüt ile ilgili iç ve dış faktörlere ne kadar hakimse örgüt içerisindeki denge o derece sağlam olur (Şahin, 2004: 535). Herhangi bir davranışın tek bir nedeni olamayacağını savunan sistem yaklaşımına göre, bir kişinin davranışının altında çok fazla neden barınmaktadır. Bireyin motive edilebilmesi için bu nedenlerin iyi analiz edilmesi gerekir (Şahin, 2004: 535).

2.2.3.2. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımı, klasik ve neo-klasik teorilerin kuralları ile sistem yaklaşımının ilkelerinin her örgüt için uygun olmadığını önermektedir. Dolayısıyla, her durum için “en iyi” farklıdır. İyi yönetici, içinde bulunulan koşul ve durumları göz önüne alarak farklı kavram ve teknikleri kullanır. Durumsallık yaklaşımında çevre ve örgüt ilişkisi oldukça önemlidir. Yönetici, söz konusu durum ve koşulları analiz ederek yönetim tarzını değişen koşullara göre güncellemelidir.

Klasik yaklaşımda, otorite ve emir komuta birliği önemli unsurlardır. Dolayısıyla, nihai başarının ancak işletme ve örgüt bünyesinde her zaman bu ilkeye uyarak gerçekleşebileceği düşüncesi yaygındır (Salık, 2001: 10). Oysa, durumsallık yaklaşımında, bu durum koşullara göre değişkenlik gösterebileceği için böyle bir genelleme yapmak mümkün değildir. Bu nedenle, örgütün yapısını etkileyen durumların ve koşulların neler olduğu önemlidir. Söz konusu durum ve koşullar teknoloji ve çevredir (Salık, 2001: 10).

İnsanlar, klasik ve neo-klasik kuramlarda ele alındığı kadar basit yapıda değildir; aksine oldukça karmaşık varlıklardır. Bu nedenle, insanın ihtiyaçları da oldukça değişkendir. Bireyi motive eden unsurlar da buna bağlı olarak sürekli değişim içerisindedir. İyi bir yönetici, çalışanlarının motive olabilmesi için onların ekonomik, sosyal, bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarının neler olduğunu ve değişen koşullar çerçevesinde bu ihtiyaçların nasıl giderildiğini bilir ve onları bu yönde motive eder.

2.3. Etkili Yöneticinin Özellikleri

Okullar da tıpkı diğer örgütler gibi sürekli bir değişim içindedir. Bu değişim gerek kurum içindeki gerekse kurum dışındaki faktörlerin etkisi ile gerçekleşmektedir. Yaşanan sürekli değişimin sonucu olarak okul yöneticilerinin de rolleri sürekli değişmiştir. 1960’larda program yöneticisi, 1980’lerde eğitimsel lider, 1990’larda ise dönüşümcü bir lider (Vandenberghe, 1995 aktaran Töremen ve Kolay, 2003) olarak tanımlanan okul yöneticisinin sahip olması gereken roller şunlardır: *yöneticilik, iletişimi kolaylaştırıcı, öğretimsel liderlik, çatışma çözücü, değerlendirci, disiplin uygulayıcı* (Töremen ve Kolay, 2003).

Yönetici, yaşanan değişimi bir bütün olarak görüp, kurum içerisinde olumlu bir etkileşim yaratmalıdır. Bu bağlamda, bir örgütün amaçlarına ulaşması yöneticinin sorumluluklarını etkili bir şekilde gerçekleştirmesine bağlıdır.

Taymaz, bir okul yöneticisinin sorumluluklarını ve görevlerini şu şekilde sıralamaktadır (2000: 60):

- ✓ Okulun hedefleri ve felsefesi hakkında bilgi vermek,
- ✓ Okulun politikalarını belirlemek ve açıklamak,
- ✓ Okulda yapılacak etkinlikler için gerekli olan ihtiyaçları belirlemek,
- ✓ Okul paydaşlarının alınacak kararlarda fikirlerini belirtmelerini sağlamak, demokratik bir atmosfer oluşturmak,
- ✓ Okulda etkili bir iletişimin devamlılığını sağlamak,
- ✓ Eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamak,
- ✓ Okul çevresi ile etkili bir iletişim kurmak,
- ✓ Okuldaki faaliyetleri izlemek ve değerlendirmek.

Başaran (1992) ise etkili yöneticinin nasıl olması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir (Aktaran Akar, 2006: 29):

- ✓ Kurum paydaşlarını güdüleyip daha verimli çalışmalarını sağlamak,
- ✓ Kurum içindeki çatışmaları belirlemek ve yönetmek,
- ✓ Çalışanlar arasındaki uyumu sağlamak,
- ✓ Ekip çalışması konusunda güdüleyici olmak,
- ✓ Demokratik bir atmosfer yaratarak çalışanların fikirlerini beyan edebilmelerini sağlamak,
- ✓ Değişim konusunda yönlendirici olmak,
- ✓ Çalışanların iş tatminini yükseltmek,
- ✓ Çalışanların kişisel gelişimlerini sağlayıcı olanaklar sunmak,
- ✓ Çalışanların problemlerini çözme konusunda istekli olmak,
- ✓ İç ve dış paydaşlar arasında olumlu bir atmosfer oluşturmak.

Görüldüğü gibi etkili yöneticiliğin ne olduğu konusunda benzer düşünceler mevcuttur. Her şeyden önce iletişim kurabilen ve etkili bir iletişim ortamı oluşturan yöneticiler, parçası oldukları örgütün hedeflerine daha kolay ulaşmasını sağlamaktadır. Ancak, sadece erkek yöneticilerin ya da sadece kadın yöneticilerin etkili bir yönetici olabileceğini söylemek bilimsel bir anlayış ile örtüşmemektedir. Toplumsal ön

yargılar nedeniyle erkek yöneticilere kıyasla yönetim sektöründe arka planda kalan kadınlar etkili bir yönetici olabilirler. Özellikle son yıllarda etkisini hissettiren toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik çalışmalar yönetimde kadının daha görünür hale gelmesini sağlamıştır.

2.4. Yönetimde Kadın

Ülkelerin sahip oldukları kaynakları en verimli şekilde değerlendirmesi gelişmişlik düzeyleri üzerinde doğrudan etkilidir. Tarih boyunca gerek ev ekonomisinin yönetilmesinde gerekse hane dışı faaliyetlerde etkili olan kadınlar genellikle geçici ve ücretsiz iş gücü olarak değerlendirilmiştir (Sağlık ve Çelik, 2018).

Sanayi Devrimi ile birlikte işgücü tarım sektöründen fabrikalara kaymıştır. Bu durum, kırsal alanlardan kentlere göç eden kadınların fabrikalarda çalışmasına zemin hazırlamıştır. Köylerde ücretsiz iş gücü olarak görülen kadınlar fabrikalarda çalışmaya başlayarak ücretli işçi konumuna geçmiştir (Sağlık ve Çelik, 2018).

Günümüzde, eğitim olanaklarının artmasına paralel olarak kadın istihdamı konusunda gelişmeler yaşanmıştır. Makineleşme ile birlikte kas gücünün yerini bilgi almıştır. Kadın istihdamında yaşanan gelişmelere rağmen erkek yönetici sayısı ile kıyaslandığında gerek eğitim kurumlarında gerek kamu kurum ve kuruluşlarında gerekse özel sektörde kadın yönetici sayısı halen istenilen düzeye ulaşamamıştır. Yaklaşık olarak toplam nüfusun yarısını oluşturan kadınların hizmet sektöründeki sayısı günbegün artış gösterse de üst düzey pozisyonlarda çalışan kadın yönetici sayısı oldukça düşüktür. Bu kapsamda, birçok ülkede toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayarak kadınların yöneticilik pozisyonlarında ve çalışma hayatında daha aktif olmasını amaçlayan projeler mevcuttur (ILO, 2020).

Birleşmiş Milletler Kadın Birimi tarafından yayınlanan 2019-2020 raporuna göre, toplumsal eşitliğin en yüksek olduğu beş ülke İzlanda, Norveç, Finlandiya, İsviçre ve Nikaragua'dır. Kadınların iş gücüne katılım oranı açısından bakıldığında ise yüzde 78,7 ile İzlanda birinci sırada yer alırken yüzde 70 ile İsveç ikinci sırada, yüzde 67,2 ile Estonya üçüncü sırada ve yüzde 67,1 ile Norveç dördüncü sırada yer almaktadır (Gündüz, 2019).

Dünya Bankası tarafından yayınlanan küresel işgücü verilerine göre dünyadaki toplam iş gücünün sadece %38,7'sini kadınlar oluşturmaktadır. Ayrıca, 2018-2020 yılları

arasında kadın işgücü oranı azalma eğilimine girmiştir. Aynı tabloda, OECD üyesi ülkelerde kadınların iş gücüne katılım oranlarının düzenli olarak artış gösterdiği görülmektedir. OECD üyesi ülkelerde kadın çalışan sayısı, 2018- 2020 yılları arasında %44 olarak belirlenmiştir. Avrupa Birliğine üye olan ülkelere bakıldığında ise kadınların iş gücüne katılım oranının %45’lik bir oran ile sürekli olarak artış gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır (World Bank, 2020).

Türkiye’de de benzer bir durum söz konusudur. Türkiye’nin güncel nüfus bilgilerini gösteren TÜİK (2020a) “Yıllara, Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Nüfus” verilerine göre, nüfusun %49,82’sini kadınlar oluştururken %50,17’sini erkekler oluşturmaktadır. Öte yandan, Dünya Bankasına verilerine göre Türkiye’de kadınların iş gücüne katılım oranı %32,9’dur (World Bank, 2020). Buna göre, kadınların iş gücüne katılım oranı 2005 yılına kadar düzensiz bir eğilim içinde iken özellikle bu yıldan sonra düzenli olarak artmaya başlamıştır. Kadınların eğitim olanaklarına daha kolay ulaşması için yapılan çalışmalar, kadın çalışanlar için yapılan iş veren teşvikleri, çalışan kadınların durumlarını iyileştirici uygulamalar ve teknolojik imkanlar sayesinde online eğitim programlarına daha kolay ulaşma imkânı gibi birçok etmen kadınların iş gücüne katılım oranını arttırmıştır. Ancak, kadın çalışanların sayısındaki artış üst düzey yönetim pozisyonlarına yansımamıştır. Amerika’da kadınların %51’i doktora, %60’ı yüksek lisans, %57’si lisans derecesine sahip olmasına rağmen yönetim pozisyonlarında sadece %51’lik bir kesim yer almaktadır. Üst yönetim kadrolarında görevli kadın yönetici sayısı ise oldukça azdır (Stone, 2013; Cheung & Halpern, 2010). Ülkelerin yönetiminde de çoğunlukla erkekler söz sahibidir. Kadın Adayları Destekleme Derneği tarafından yayımlanan verilere göre, Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde bulunan 539 milletvekilliden sadece 75 tanesi kadındır (KA.DER, 2018). 81 valinin sadece 2’si, 30 büyükşehir belediye başkanının sadece 3’ü, 1351 belediye başkanının 37’si kadındır. (KA.DER, 2018).

Eğitim sektöründe de benzer bir durum söz konusudur. 2018-2019 yılı Millî Eğitim Bakanlığı İstatistiklerine göre Bakanlık bünyesinde örgün öğretim kurumlarında görev yapan kadın öğretmen oranı %61’dir. Ancak, Bakanlık bünyesinde yönetim ve üst yönetim pozisyonlarında çalışan kadın sayısı oldukça yetersizdir.

2.5. Tarihsel Süreçte Kadın İstihdamı

Tarihsel süreç içerisinde kadın istihdamını etkileyen faktörler Sanayi Devrimi öncesinde ve sonrasında, Osmanlı Devleti dönemi ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere dört ana başlık altında ele alınacaktır.

2.5.1. Sanayi Devriminden Önce Dünyada Kadın İstihdamı

Sınıfsız bir düzenin etkin olduğu ilkel dönemde, çalışmanın amacı günlük ihtiyaçların karşılanması ile sınırlı tutulmuştur. Erkek ve kadın arasındaki iş bölümüne göre erkekler avcı iken kadınlar toplayıcılık işleri ile ilgilenmiştir. Böylelikle, erkekler ev dışındaki işlerle ilgilenirken kadınlar ev işlerinden sorumlu olmuştur. İlk başta üretimde etkili olan kadın figürü, üretim araçlarında meydana gelen değişiklik ile birlikte üretimden çekilip ev işleri ve çocuk bakımı rollerini üstlenmiştir. Bu durum, cinsiyete dayalı iş bölümünün ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır (Ören ve Yüksel, 2012: 47).

Sanayi devrimden önce gerçekleştirilen ekonomik faaliyetlerin amacı kendine yetebilmektir. Özellikle, göçebe yaşam tarzının sona ermesi ve yerleşik hayata geçilmesi ile birlikte tarımsal faaliyetler başlamıştır. Yerleşik hayata geçilmesi ile birlikte, güç gerektiren işlerde erkekler, ev ile ilgili işlerde ise kadınlar görev almaya başlamıştır. Ancak ev işleri dışında, kadınlar tarımsal faaliyetlerde rol alarak “ücretsiz aile işçisi” olarak çalışmaya başlamıştır. Kadınlar, tarımsal faaliyetler dışında hizmetçilik ve çocuk bakıcılığı gibi düşük getirisi olan işlerde de çalışmıştır (Ören ve Yüksel, 2012: 47). Tüm bu faaliyetlerin, ev işlerine yakın nitelikte olması nedeniyle; erkek işinin değerli, kadın işinin ise değersiz olduğu düşüncesi benimsenmiştir (Hablemitoğlu, 2001 aktaran Kızılaslan ve Yamanoğlu, 2018: 155).

Feodal düzenin egemen olduğu bu dönemde, kiliseler kadınların çalışmasına karşı çıkmıştır. Buna rağmen çalışan kadınlar ağır şartlarda çalışmalarına rağmen oldukça düşük ücretler almış ya da ücretsiz aile işçisi olarak çalışmıştır. Rönesans ile birlikte ortaya çıkan sorgulama fikri, kadınların da içinde bulundukları durumu sorgulamalarına yol açmış ve “feminizm” hareketinin başlamasına ortam hazırlamıştır (Ören ve Yüksel, 2018: 1252).

2.5.2. Sanayi Devrimi ve Sonrasında Dünyada Kadın İstihdamı

Sanayi devrimine kadar ücretsiz iş gücü olarak görülen kadın iş gücü, bu dönemden sonra ucuz iş gücü olarak görülmüş ve tercih edilmeye başlanmıştır. Üretimin artması ile birlikte kadınlar ve çocuklar emek piyasasındaki yerini almıştır. Bu durum, toplumsal yapının değişmesine yol açmış, kadınların ev dışında da çalışabileceği fikri yaygınlaşmaya başlamıştır. Düşük ücretlerle çalışan kadınlar, iş yaşamında erkeklere rakip olmaya başlamıştır. Dolayısıyla, erkek çalışanlar kadınların çalışmasına karşı çıkmıştır (Ören ve Yüksel, 2018: 1252).

Sanayi Devrimi'nin ilk yıllarında İngiltere'de kadın çalışan oranı yüzde 35 iken, bu oran sonraki yıllarda yüzde 45'e yükselmiştir (Ören ve Yüksel, 2018: 1252). Sanayi Devrimi ile "işçi" statüsüne erişen kadınlar özellikle savaş zamanlarında fabrikalarda yoğun şekilde çalışmaya başlamıştır. Buna göre, İngiltere'de 1914-1918 yılları arasında fabrikalarda çalışan kadın sayısı 1 milyon 342 bine ulaşmıştır (Yılmaz ve Zoğal, 2015). Benzer bir durum 1939-1945 yıllarına denk gelen İkinci Dünya Savaşı'nda da yaşanmıştır.

İkinci Dünya Savaşı boyunca boş kalan fabrikaların faaliyetlerine devam etmesi için kadın işçilere ihtiyaç duyulmuştur. Söz konusu döneme kadar, ev dışında çalışmalarına pek de sıcak bakılmayan kadınlar bir anda iş hayatının bir parçası olmaya davet edilmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında yaşanan kayıplar nedeniyle emek piyasasındaki açık, kadın işçiler ile giderilmiş ve kadınların büyük bir kısmı bu piyasadaki varlıklarına savaş sonrasında da devam etmiştir. Bu durum, kadın haklarını koruyucu politikaların oluşturulmasını hızlandırmış, hukuki alanda gerçekleşecek değişimlerin öncüsü olmuştur (Kocacık ve Gökkaya, 2005: 198). Böylelikle, ekonomik hayatta kendilerine yer bulan kadın çalışanların sayısında önemli bir artış yaşanmıştır.

Sanayi Devrimi ve sonrasında, kadın çalışanların aktif olarak çalıştığı alanlardan birisi dokuma sektörüdür. Bu dönemde, makineleşmenin de artması ile birlikte kadın iş gücünden faydalanmak daha da mümkün hale gelmiş, dokuma sektörü başta olmak üzere farklı alanlarda kadın çalışan sayısının artmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum, kadınların ucuz iş gücü olarak görülmesine ve ağır çalışma koşullarında çalışmalarına neden olmuştur (Kocacık ve Gökkaya, 2005: 197-198).

Savaş zamanlarında erkek çalışanların yerini alan kadınlar, 1929 yılında yaşanan Büyük Buhran döneminde işsiz kalmıştır. Ardından, 2. Dünya Savaşı'nın başlaması ile birlikte ağırlıklı olarak dokuma sanayisinde çalışan kadınlar, savaş boyunca silah ihtiyacının da artması ile birlikte silah ve mühimmat sektöründe de kendilerine yer bulmaya başlamıştır. Ayrıca, savaş sonrası hizmet sektörü ve kamu sektöründe yaşanan gelişmeler sonucunda kadın istihdamı da artış göstermiştir. Bu doğrultuda, kadın çalışanların haklarını koruyucu hukuksal düzenlemeler ivme kazanmıştır (Kocacık ve Gökkaya, 2005: 198).

2.5.3. Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Kadın İstihdamı

Göktürkler ile başladığı varsayılan Türk tarihi konusunda Orhun Kitabeleri Orta Asya'daki yaşam tarzı konusunda detaylı bilgiler sunmaktadır. Orhun Kitabeleri'nde devlet işleyişinden kağan kadar katun (hatun) kişinin de sorumlu olduğu belirtilmektedir. Devlet yönetiminin yanında kadınlar, annelik vazifeleri nedeniyle de toplumda önemli bir yere sahip olmuştur. Kız çocuğu en az erkek çocuk kadar değerli sayılmış, kızlar miras haklarından erkekler kadar yararlanmıştır (Ögel, 1998: 250).

Türk toplumunda kadın ve erkeğin eşit statüde olduğunu gösteren bir başka uygulama da fermanların "Hakan ile Hatun buyurur ki" şeklinde başlaması ve hem Hakan hem de Hatun tarafından imzalanmasıdır (Dulum, 2006: 6). Kadınlar, devlet yönetiminin dışında savaşlar ve sosyal hayatta da aktif bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Genellikle tek eşliliğin egemen olduğu bu dönemde, kadınlar ile erkekler arasında gerçek bir eşitliğin olduğunu söylemek mümkündür.

Osmanlı Devleti döneminde; İslamiyet, yerleşik hayat, İran ve Bizans toplumları ile yaşanan etkileşim ve coğrafya gibi etmenler kadınların yaşamı üzerinde doğrudan etkili olmuştur. Bu açıdan bakıldığında, özellikle kentlerde yerleşik bir hayata geçilmesi ile birlikte kadınlar ücretsiz aile işçisi olarak çalışmaya başlamıştır. 16. yüzyıl ile birlikte Osmanlı Devleti'nin en güçlü zamanına ulaşması ile Kanuni Sultan Süleyman tarafından çamaşır satan kadınların dükkân açmalarına izin verilmiştir. Ancak, daha sonra söz konusu dükkanlar kapatılmıştır (Dulum, 2006: 14-15).

Osmanlı Devleti'nde mülk sahibi olan kadın sayısı fazla olmasına rağmen, sahip olduğu mülkü işleten kadın sayısı oldukça azdır. Kadın sahip olduğu mülk üzerindeki tek yetkili kişi olarak görülmüştür. Eşi, çocuğu veya ailedeki diğer erkek üyeler

tarafından kadının izni ve bilgisi olmadan yapılan satışlar geçersiz sayılmıştır. (Jennings, 1975 aktaran Dulum, 2006: 16). Eşlerinin savaşlarda ölmesi nedeniyle kadınlar ticari faaliyetlerini çeşitlendirmiştir. Önceden sadece çamaşırcılık işi ile ilgilenen kadınlar; komisyonculuk, toptancılık ve tarımsal faaliyet kollarında da yer almaya başlamıştır (Shmuelewitz, 2002 aktaran Yakın ve Aydoğan, 2019: 27). Osmanlı Devleti’nde şehirlerde; ekonomik durumu iyi olan gayrimüslim kadınlar, eğitim hayatlarına devam ederek çeşitli çalışma kollarında yer almıştır. Öte yandan, maddi durumu kötü olan kadınlar ise atölyelerde saatler boyunca çalışarak cüzi miktarda maaş alabilmişlerdir. Kırsal kesimde yaşayan kadınlar ise daha çok dokumacılık sektöründe çalışarak ya da tarım sektöründe ücretsiz aile işçisi olarak hayatlarına devam etmiştir (Çitçi, 1982: 87).

Tanzimat öncesi kız çocuklarının gidebildiği tek eğitim kurumu “Mahalle Mektebi” adı ile de bilinen sıbyan mektepleri idi. Erkek öğretmenlerin ders verdikleri bu kurumlara, belirli bir yaştan sonra kız çocuklar devam edemezdi. Eğitime devamın tek yolu, ekonomik durumun iyi olması ve özel öğretmenlerden ders alınmasıydı. Bu nedenle, kız çocuklarının eğitim hayatı kısa sürmekteydi (Şanal, 2005: 650). Toplumsal değişimin öncüsü olan Tanzimat dönemi ile birlikte; başta siyasi, askeri ve idari olmak üzere birçok alanda dönüşüm süreci başlamıştır. Tanzimat Fermanı bünyesinde, kadınların eğitimi ile ilgili doğrudan herhangi bir madde bulunmamasına rağmen yapılan reformlar sayesinde kadınlar da eğitim – öğretim faaliyetlerine katılma fırsatı bulmuştur.

Kadın, kadın eğitimi ve kadının sosyal hayattaki konumu edebi eserlerde de işlenmeye başlanmıştır. Bu dönemde çıkartılan on üç gazeteden ikisi sadece kadınlar ile ilgili konular üzerinedir. Tüm bu gelişmelerden sonra, Türkçe ilk kadın dergisi olarak bilinen *Terakki-i Muhadderat* dergisi 1869 yılında haftalık olarak basılmaya başlanmıştır (Çakır, 2016: 281). Daha sonra farklı isimler ile birçok dergi çıksa da *Hanımlara Mahsus Gazete* tüm kadrosunun kadın olması ve 1895-1908 yıllarında kesintisiz olarak faaliyetlerine devam etmesi ve en uzun süreli kadın dergisi olması nedeniyle tarihte önemli bir yere sahiptir (Çakır, 1996 aktaran Çiçek, Aydın ve Yağcı, 2015: 279). Dergi bünyesinde yayınlanan yazılar içerisinde kadınlara iyi bir anne ve ev hanımı nasıl olunacağını anlatan yazıların yanı sıra toplumsal cinsiyet ve eşitliği savunan yazılar da bulunmaktadır. İlk kadın roman yazarı olan Fatma Aliye gibi önde

gelen kişiler, kadınların gelişmesindeki en büyük engelin erkekler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Fatma Aliye Osmanlı kadınına aşağılayan yazılar yazan Avrupalı gezginlere sert bir üslup ile cevap vermiş ve İslam tarihinde muallime ve şeyhe olarak çeşitli görevler icra eden birçok önemli kadın figürün bulunduğunu belirtmiştir (Zihnioğlu, 2003 aktaran Çiçek, Aydın ve Yağcı, 2015: 280).

Tanzimatın ilanı ile birlikte 1847 yılında ilan edilen *1847 İrade-i Seniyye* ile kız çocuklar ile erkek çocuklara eşit miktarda miras hakkı tanınmış ve kadınların esir olarak alınıp satılması yasaklanmıştır (Koçak, 2014).

Kız Rüştîyelerinin açılması ile dönemin hükümeti tarafından kız çocuklarının da erkek çocuklar gibi okula gitmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu okullar, devlet dairelerinin ihtiyaç duyacağı kadın memurların yetiştiği kurumlardı. Bu kurumların açılması ile kadın öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu sayede, dönemin öğretmen okulu olan Darülmuallimat 1870 yılında açılmıştır (Özger, 2012: 423). Böylelikle, kadınlar eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi kapsamında devlet kurumlarında görevlendirilmeye başlanmıştır.

Özellikle, 1860'lı yıllar Osmanlı Devleti'nin birinci dalga feminizm ile tanıştığı yıllardır. Daha sonra, 2. Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte kadın hareketi daha önemli boyutlara taşınmıştır. Bu dönemde, Ahmet Rıza gibi özellikle Avrupa'yı yakından tanıyan kişiler devlet bünyesinde yaşanan problemlerin kadın eğitimsizliğinden kaynaklandığını ileri sürerek bu konunun gündeme gelmesini sağlamıştır (Güven, 1998: 151). Ayrıca, yine bu dönemde kadınlar tarafından birçok dernek kurulmuş, kadınlar siyasi partilerde görev almaya başlamıştır (Tekeli, 1982 aktaran Özkiraz ve Arslanel, 2011: 3). Kadınlar gerek yayınlanan dergiler yoluyla gerekse kurdukları dernekler ile içinde bulundukları durumu sorgulamaya başlamıştır. Kadın dergileri, kadınların düşüncelerini paylaşmalarını sağlarken dernekler ortak bir payda için daha planlı hareket etmelerini sağlamıştır (Çakır, 2016 :43).

İttihat ve Terakki Cemiyeti, aile kavramının üzerinde çokça durmuş, evlilik kurumunun gerekliliğinin sadece dini değil kültürel bir zorunluluk olduğunu vurgulamıştır. Ziya Gökalp tarafından ortaya konulan milli aile fikri bu dönemde İttihatçılar tarafından desteklenen ve üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir (Tekeli, 1982 aktaran Özkiraz ve Arslanel, 2011: 3). Bu dönemde, birçok kız lisesi açılmış ve Darül-Fünun bünyesinde kız öğrenciler de derslere katılmaya başlayarak

yükseköğrenim hakkı elde etmiştir. Yine bu dönemde, kız öğrenciler eğitim almaları için yurtdışına gönderilmiştir (Özkiraz ve Arslanel, 2011).

İkinci Meşrutiyet sonrasında büyük şehirlerde çalışan aktif nüfusun %30'unu kadınlar oluşturmaktaydı. Kadınların yoğun olarak çalıştığı sektörler ise; dokuma ve gıda sanayisi ile tarım sektörü olmuştur (Çaha, 1996 aktaran Özkiraz ve Arslanel, 2011:5). Önemli bir değişim sürecine giren kadınlar hukuki zeminde de haklarını aramaya başlamıştır. 1917 yılında Hukuk-i Aile Kararnamesi, Osmanlı'da kadının toplum ve aile içindeki statüsü yasalar ile düzenlenmiş ve kadınların evlenebilmesi için en az on sekiz yaşında olmaları gerektiği belirtilmiştir (Capprol, 1982 aktaran Özkiraz ve Arslanel, 2011: 5).

Yaşanan savaşlar nedeniyle boş kalan memurluk kadrolarına kadınlar alınmaya başlanmış, kamuda çalışan kadın sayısında önemli bir artış meydana gelmiştir. İttihat ve Terakkiperver Cemiyeti başta olmak üzere birçok dernek kadınların kişisel gelişimine katkıda bulunmak amacıyla seminerler düzenlemiştir. Kadınların sağlık sektörü ve eğitim sektörü dışında görev almaları ise Balkan Savaşları ve 1. Dünya Savaşı'nı takiben olmuştur. Erkek çalışanların cepheye gitmesi ile birlikte boş kalan kadrolar kadın çalışanlar tarafından doldurulmuştur. 1912 yılında İstanbul Polis Müdüriyet-i Umumiyesi kadınların polis memuru olabileceğini duyurmuştur (Özger, 2012: 425). Böylelikle, önceden sosyal alanı kısıtlı olan ve eğitim imkânı bulamayan kadınlar, değişen durumu kendi yararlarına kullanarak ve eğitim faaliyetlerine katılarak gerek aile içindeki gerekse toplumdaki statülerini değiştirmeye başlamıştır.

2.5.4. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrasında Kadın İstihdamı

Gerek cephede gerekse cephe arkasında mücadele eden Türk kadınının mevcut haklarının gözden geçirilmesi; toplumsal, ekonomik ve hukuksal alandaki statülerinin güçlendirilmesi Cumhuriyet'in kuruluşu ile önem kazanmıştır.

Atatürk bu konudaki düşüncelerini Cumhuriyet'in ilanından bir süre önce şu sözleri ile dile getirmiştir:

“Bir toplum cinsinden yalnız birinin yeni gerekleri edinmesiyle yetinirse o toplum yarıdan fazla kuvvetsizlik içinde kalır.”

“Bizim toplumumuzun başarı gösterememesinin sebebi kadınlarımıza karşı gösterdiğimiz ilgisizlik ve kusurdan doğmaktadır.”

“Bizim sosyal toplumumuzun başarısızlığının sebebi, kadınlarımıza karşı gösterdiğimiz ilgisizlikten ileri gelmektedir. Yaşamak demek faaliyet demektir. Bundan dolayı bir sosyal toplumun, bir organı faaliyette bulunurken, diğer bir organı işlemezse, o sosyal toplum felçlidir. Bizim toplumumuz için ilim ve teknik gerekli ise bunları aynı derecede hem erkek hem de kadınlarımızın edinmeleri lazımdır. Malumdur ki, her safhada olduğu gibi sosyal hayatta dahi iş bölümü vardır. Bugünün gereklerinden biri kadınlarımızın her hususta yükselmelerini temindir” (Kocatürk, 1984 aktaran İçli, 1999: 94)

Toplumun en küçük yapı taşı ailedir. Kadınların eğitilmesi ise daha iyi eğitilmiş nesilleri beraberinde getiren temel faktördür. İkinci Meşrutiyet ile birlikte ortaya çıkan değişim kıvılcımı, Cumhuriyet Döneminde de devam etmiştir. Bu bağlamda, toplumda kadının statüsünün iyileştirilmesinin öneminin bilincinde olan Atatürk, kadınların toplumun her alanında erkekler ile eşit haklara sahip olması için birçok çalışmaya öncülük etmiştir (İçli, 1999).

1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabul edilmesi ile eğitim faaliyetlerinden faydalanma konusunda kadınlar erkekler ile eşit imkanlara sahip olmuştur. Öte yandan, söz konusu dönemde birçok Avrupa ülkesinde kadınlar bu hakkı elde etmek için uzun yıllar mücadele etmiştir. Cumhuriyet tarihinde kadın hakları konusunda atılan diğer büyük adım ise 1926 yılında kabul edilen *Medeni Kanun*’dur. *Medeni Kanun*’a göre, önceden eşinin rızası ile birkaç kadın ile evlenebilen erkek, artık tek bir kadınla resmi nikah ile evlenmek durumundaydı. Önceden, boşanma konusunda söz sahibi olmayan kadınlara, eşlerinden boşanabilme hakkı verilmiştir. Kadınlar ve erkeklerin miras konusunda eşit haklara sahip olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, daha önce iki kadının şahitliği bir erkeğin şahitliğine denk gelirken, *Medeni Kanun*’un kabul edilmesi ile bu durum da son bulmuştur (Doğramacı, 1985: 115).

1933 yılında gerçekleşen belediye seçimleri ile Türk kadını ilk kez seçimlerde söz sahibi olmuş, belediye seçimleri için hem seçme hem de seçilme hakkını elde etmiştir. 1934 yılında ise, Teşkilat-ı Esasiye Kanunu’nun 10. maddesinde yapılan değişiklik ile kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmiştir. Türk kadını, bu hakkını ilk kez 1937 yılında kullanmış ve 18 Türk kadını Meclise girmiştir. Buna göre, o dönemde Meclis’in %4,5’lik kesimi kadınlardan oluşmaktaydı (Doğramacı, 1985: 115). Tevhid-i Tedrisat’ın kabul edilmesinden sonra Harp Okulları dışında kalan tüm okullarda karma eğitim sistemine geçilmiştir.

Tüm bu gelişmelere rağmen, okur yazar olmayan kadın sayısında belirli dönemlere kadar düşüş yaşansa da 1980'li yıllara kadar istikrarlı bir düşüşten söz etmek mümkün değildir. 2019 yılına gelindiğinde ise toplam nüfusun %95,5'inin okur yazar olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Okur yazar kadın oranı %7,5 okuma yazma bilmeyen erkek oranı ise 1,3'tür (TÜİK, 2020b).

Tablo 1. Yıllara Göre Okuma – Yazar Olmayan Nüfus Oranları

Yıl	Okur-Yazar Olmayan Toplam Nüfus	Okur-Yazar Olmayan Erkek Nüfusu	Okur-Yazar Olmayan Kadın Nüfusu
1935	10 387 105	4 389 967	5 997 138
1940	11 242 759	4 746 963	6 495 796
1950	11 997 046	4 853 038	7 144 008
1960	13 625 086	5 324 368	8 300 718
1970	12 817 836	4 393 495	8 424 341
1980	12 197 323	3 802 455	8 394 868
1990	9 587 981	2 779 172	6 808 809
2000	7 589 657	1 857 132	5 732 525
2010	3 987 543	732 920	3 254 623
2019	2 024 637	286 412	1 738 225

Kaynak: TÜİK, 2013 ve TÜİK, 2020b

Yıllara göre okur-yazarlık durumu incelendiğinde kadın okur-yazar sayısında önemli bir artış olmasına rağmen erkek okur-yazar sayısının gerisinde olduğu görülmektedir. Bu durumu, eğitim- öğretim kademeleri açısından incelediğimizde ise aşağıdaki verilere ulaşılmaktadır.

Tablo 2. Yıllara Göre Öğrenci Sayısı

Yıllar	İlkokul/İlköğretim		Ortaokul		Lise/Ortaöğretim		Fakülte / Yüksek Okul	
	Erk.	Kız	Erk.	Kız	Erk.	Kız	Erk.	Kız
1930	308.028	161.043	18.662	6.736	3.574	1.172	3.390	292
1950	1 003 452	587.587	47.489	17.679	17.042	4.398	20.363	4.728
1980	3 000 869	2.541.538	786.550	393.683	341.969	189.791	203.500	66.778
2000	5 635 131	4 845 590	-----	-----	1 382 912	979 741	886 945	621 260
2011	5 622 661	5 356 640	-----	-----	2 526 428	2 229 858	2 375 199	1 978 343
2019	2 718 189	2 561 756	2 885 444	2 816 120	2 985 118	2 645 534	4 108 571	3 831 562

Kaynak: Doğramacı, 1985: 120-121 (1930, 1950 ve 1980 seneleri için)

TÜİK. (2020c). *Eğitim seviyesine göre okuyan öğrenci sayısı ve cinsiyet oranı, 1997-2020* (2000, 2011, 2019 yılı ilköğretim, ortaokul ve lise verileri için)

YÖK. (2012) *Yükseköğretim Kurulu 2011-2012 Öğretim Yılı İstatistikleri*.

YÖK. (2020b) *Yükseköğretim Kurulu 2019-2020 Öğretim Yılı İstatistikleri*.

Not: Türkiye’de 1997-2012 yılları arasında sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, bu yıllar için ortaokul verileri ilkokul/ilköğretim verileri içerisinde verilmiştir.

Yıllara göre eğitim kademesindeki öğrenci sayılarına bakıldığında, eğitim kademesi yükseldikçe kadın temsiline azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öte yandan, özellikle son yirmi yılda herhangi bir lisans veya ön lisans programındaki kadın öğrenci sayısında önemli bir artış gerçekleştiği görülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi’nde kadının istihdamına dair ilk veriler 1927 yılında yapılan Sanayi Sayımı sonuçları ile elde edilmiştir. Buna göre, sanayi kuruluşlarında istihdam edilen kadın oranı %25,58’dir. Dönemin şartlarına göre oldukça yüksek görünen bu durumun temel sebebi, erkek çalışanlarının büyük bir kısmının savaşlarda hayatını kaybetmesi ve eşlerini kaybeden kadınların çalışmaya ihtiyaç duymasıdır. Kadın memur oranı ise %20,58 olarak hesaplanmıştır. 1932-1934 yılları arasında kadınların istihdam oranı %25 olarak bulunmuştur. 1940’lı yılların sonuna kadar kadınların istihdam oranı ile ilgili benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ağaoğlu, 2018: 11).

1980’li yıllardan sonra, şehir ve kırsal kesimin eğitim seviyesi üzerindeki etkisine bakıldığında ise, kırsal alanda yaşayan kadınların daha dezavantajlı durumda olduğu görülmektedir. Buna göre, kırsal alanlarda okuma yazma bilmeyen kadın oranı %31,20 iken, şehirlerde bu oran %19,12 olarak görülmektedir (İçli, 1999: 98). Gerek kırsal kesimde gerekse şehirde yaşayan kadınların öğrenim düzeyi erkeklere göre oldukça düşüktür. Kırsal kesimde yaşayan kadınlar ise hem kırsal kesimde yaşamaları hem de kadın olmalarının zorluğu ile karşı karşıya kalmaktadır. Şehirde yaşayan ortaokul, lise veya meslek lisesi mezunu kadın sayısı kırsal kesimde yaşayan ve dengi okullardan mezun olan kadın sayısının yaklaşık olarak üç katıdır (Atalay ve diğerleri, 1992 aktaran İçli, 1999: 98).

Kadınların çalıştıkları iş kollarına ve bulundukları pozisyonlara bakıldığında ise öğrenim düzeyinin etkisi ortaya çıkmaktadır. 1980-1990 yılları arasında, kırsal kesimlerde yaşayan kadınlar genellikle ücretsiz aile işçisi olarak tarım veya hayvancılık alanında çalışırken, üst düzey yönetici veya direktör olarak çalışan kadın sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. 1980 yılından 1990 yılına gelindiğinde, üst düzey kademelerde çalışan kadın sayısında %0,2’lik bir artış olduğu görülmektedir (DİE, 1980, 1985, 1990 Genel Nüfus Sayımı aktaran İçli, 1999: 99).

İkinci dalga kadın hareketi de tam olarak 1980’li yıllara denk gelmektedir. 1860’lı yıllarda gerçekleşen birinci dalga hareketinden 1970’li yıllara kadar kadın hareketi açısından bir sessizlik olmuştur. Tekeli (1998), bu dönemi “gizli hazırlık” olarak adlandırmaktadır. Gizli hazırlık dönemi daha sonra 1970’li yıllarda “uyanış” evresine yol açmış, 1980’li yıllarda da “İkinci Dalga Hareketi” alevlenmiştir (Karagöz: 2008: 172). Eğitim almış kentli kadınlar, temel meselenin kadın haklarından ziyade kadının kurtuluşu olduğunu savunmuştur. Onlar için temel mesele eşitlik değil adalettir (Arat, 1995 aktaran Sisli, 2015: 36).

Kadınlar; tıpkı Duby ve Perrot’ın (1994) ifade ettiği gibi Antik dünyada ana tanrıça olmuştur. Daha sonra Hristiyanlığın kabulüyle birer azize figürüne dönüşmüştür. Orta çağ kadının sessizliğe gömüldüğü, adeta var olmadığı bir dönemken; Rönesas ve ardından yaşanan dünya savaşları feminizmi beraberinde getirmiştir (1994). Yirminci yüzyılda ise kadınlar kültürel bir kimlik ortaya koymaya çalışmıştır. Türkiye’de benzer bir kronolojik sıralama ile ortaya çıkan sessizlikten kadın hareketine geçiş dönemi ve sonrasında yaşanan adalet ve kimlik arayışı dünyadaki tüm kadınların problemlerinin benzer olduğunu göstermektedir.

1980’li yıllarda Türkiye’de yaşanan kadın hareketi, Batı’da yaşanan ikinci dalga kadın hareketinden beslenmiştir. Ancak, Türkiye’deki kadın hareketinin sadece Batı kopyası olduğunu söylemek doğru değildir. 1989 yılında Ankara’da gerçekleştirilen *1. Feminist Hafta Sonu* sonuç bildirgesinde, Türkiye’deki bu akımın tamamen kendisine özgün bir yaklaşımı olduğu vurgulanmıştır. Buna göre, Türkiye’deki bu akım evrensel, ulusal ve bireysel olup çok yönlü bir özgürlük ve hak arama hareketidir (Karagöz, 2008: 180). Kardem ve Ecevit, ikinci dalga hareketin birinci dalgadan her yönüyle farklı olduğunu şu sözlerle dile getirmektedir. 1980’li yıllarda “kadın sorununun tartışıldığı kadın gruplarının hem ideolojik duruşları hem çalışma alanları hem de örgütlenme biçimleri itibariyle, önceki yıllarla kıyaslanamayacak kadar çeşitlilik” vardır (2002: 90).

İkinci dalga hareketinin sonucu olarak 1985 yılının haziran ayında Türkiye, *Kadına Karşı Her Türlü Ayrımın Önlenmesi Sözleşmesi*’ne katılmıştır. 1986 yılında Çalışma Bakanı İmren Aykut ilk defa bir kadın bakan olarak hükümette yer almıştır. 1987 yılında ise Devlet Planlama Teşkilatı’na bağlı bir organ olan “Kadına Yönelik Politikaları Danışma Kurulu” kurulmuştur. 1988 yılında Çalışma Bakanlığı

bünyesinde “Kadın Birimi” ve 1989 yılında İstanbul Üniversitesi tarafından çeşitli “Kadın Sorunlarını Araştırma ve Uygulama Merkezleri” kurulmuştur (Karagöz, 2008: 180).

Sonuç olarak, 1950’li yıllar ile başlayan köyden kente göç ile kadınlar tarım işleri ve dokuma sektörü dışındaki piyasalarda yer almaya başlamıştır. Kadınların, eğitim seviyesi arttıkça üst düzey pozisyonlarda görünürlükleri de artmıştır. Özellikle 1980’li yıllar sonrasında kadınlar, öncelikle özel sektörde ardından da kamu sektöründe erkek işi olarak tabir edilen mesleklerde ve pozisyonlarda daha fazla yer almaya başlamıştır.

2.6. Dünyada Eğitim Yöneticiliği ve Kadın

Toplumsal hayatta kadının mümkün olduğunca aktif rol alması bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Buna rağmen, kadın çalışanların ikinci plana atıldıkları, erkek çalışanlara kıyasla kariyer fırsatlarından, toplumsal ve ekonomik kalkınmadan daha az yararlandıkları bilinmektedir (Kakıcı, Emeç ve Üçdoğruk, 2007: 21). Erkeklerin fiziksel olarak daha güçlü olması ve kadınların daha duygusal bireyler olarak nitelendirilmesi sonucu toplumdaki geleneksel roller de buna göre şekillenmiştir.

Toplumların sahip oldukları kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanması gelişmişlik düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Dünya nüfusunun yarısını oluşturmalarına rağmen, kadın istihdam oranı erkek istihdamının oldukça altındadır. Oysa; sürdürülebilir bir ekonominin temeli kadın istihdamından geçmektedir.

Sanayileşmenin gelişmesi ve savaş dönemlerinde yaşanan iş gücü açığı kadın çalışanlar ile giderilmeye çalışılmıştır. Türkiye’de kadın istihdamının arttığı dönem ise 1950’li yıllara denk gelmektedir. Tarım sektöründe önemli bir yere sahip olan kadınlar, son yıllarda hizmet sektöründe etkili olmaya başlamıştır. Bu durumun temel nedeni kadınların eğitim düzeyinin artması olarak nitelendirilebilir (Erdoğan ve Yaşar, 2018). Öte yandan, erken yaşta yapılan evlilikler ve yine erken yaşta çocuk sahibi olma ve annelik sorumluluğu kadınların iş yaşamında karşılarına çıkan en büyük kariyer engellerindendir. Kadınların iş gücüne katılım oranının en yüksek olduğu yaş grupları ise 25-34 ve 35-44’tür (Toksöz, 2014).

Boel Berner, eğitim sektörü gibi kadınların sayıca fazla olduğu alanlarda bile kadınların erkekler tarafından yönetildiğinin altını çizmiştir (Katkat, 2000). 1998 yılını

temel alan veriye göre, İsveç gibi gelişmişlik düzeyi oldukça yüksek olan bir ülkede bile kadınlar toplam iş gücünün %44'ünde yer alsa da yöneticilik kadrolarında görünmez durumdadır (Katkat, 2000).

Akademik başarı açısından incelendiğinde ise cinsiyet eşitliğinin kız ve erkek çocukların aynı sınıfta olmasının da ötesinde olduğu görülmektedir. Eşitlik, kız çocuklarının ve kadınların eğitim fırsatlarından ne kadar faydalandıkları ile ilgilidir. Yükseköğretim kademesinde matematik, fizik ve bilgi işlem gibi alanlarda eğitim gören kız öğrenci sayısı oldukça azdır (Osborne ve diğerleri, 2003; Charles ve Grusky, 2004). Bu durum toplumlarda kabul edilen kalıplaşmış yargıların sonucudur. Bu yargılara göre erkek çocuklar kız çocuklarına göre matematik ve fen alanlarında daha başarılıdır. Bu durumu içselleştiren kız çocukları öğrenilmiş çaresizlik yaşayarak bu alanlara yönelmeyi tercih etmemektedir. Ancak gerek okul yönetiminin gerekse öğrencilerin ailelerinin yönlendirmeleri ile bu konuda özgüvenleri yüksek olan kız çocuklarının sayısal alanlarda oldukça başarılı sonuçlar elde ettikleri görülmüştür (Hill ve diğerleri, 2010).

Eşitliğin diğer bir göstergesi ise kadınların yönetsel alanlarda ne kadar katılımcı oldukları ile ilgilidir. Yönetim kadrolarında bulunan kadın sayısı, söz konusu eşitliğin ne derece başarılı olduğunu en büyük göstergesidir. Bernard Bass tarafından kadın yöneticiler üzerine yapılan araştırma, kadın ve erkek yöneticiler arasında önemli farklılıklar bulunmadığını, bu düşüncenin toplumsal önyargıların sonucu olduğunu belirtmektedir (1981). Öte yandan, E. Steven yaptığı çalışmada, kadın ve erkekler arasında bazı temel farklılıklar bulunduğunu, buna göre kadınların insan ilişkilerinde daha başarılı olduğunu ve bu durumun onlara yöneticilikleri sırasında avantaj sağlayacağını belirtmiştir (Nalbant, 2002).

8 Mart 2019, Avrupa Birliği verilerine göre üç yöneticiden sadece biri kadındır. Kadın yönetici oranının en fazla olduğu ülkeler şu şekilde sıralanmaktadır: Letonya %56, Bulgaristan %49, Estonya %49, Polonya %47, Slovenya %47 Macaristan %43, Litvanya ve İsveç %42, İrlanda %41 ve Slovakya %40. Kadın yönetici oranının üçte birden daha az olduğu ülkeler ise Lüksemburg %15, Kıbrıs ve Türkiye %23, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, İtalya ve Hollanda %29, Almanya ve Avusturya %32 olarak sıralanmaktadır (Eurostat, 2019)

Eğitim sektöründe ise, Amerika’da ve Kanada’da 1920’li yıllarda oldukça az olan kadın yönetici sayısı erkek çalışanların savaşa gitmesi ile birlikte 1940’lı yıllarda %41’e ulaşmıştır. Bu oran, 1950 yılında %38’e, 1960’larda %22’ye, 1980’lerde ise %20’ye düşmüştür (Grady, 1992 aktaran Pearman, 1999:5). 1995-1996 yıllarında Amerika’da öğretmenlerin %62,2’si kadınlardan oluşmasına rağmen kadın yönetici oranı %28,7 olarak kayda geçmiştir (Saskatchewan Education, 1997 aktaran Pearman, 1999: 10). Amerika’da görev yapan kadın yönetici oranı, 2011-2012 yıllarında ise kayda değer bir artış göstererek %52 olarak hesaplanmıştır.

Bu olumlu tablonun aksine, tıpkı yönetici oranında olduğu gibi kadın okul yöneticisi oranında da olumsuz bir tablo ile karşılaşılın ülkeler ise şu şekilde sıralanmaktadır. 2010-2013 yıllarında elde edilen verilere göre, Japonya’da ortaokul bünyesinde görev yapan kadın yönetici oranı sadece %6’dır. Kore’de ise ortaokul kademesinde çalışan kadın öğretmen oranı %68, kadın yönetici oranı ise %13’tür. Eğitim kademesi yükseldikçe, kadın yönetici oranı da azalmaktadır. Örneğin, Avusturya’da kadın yönetici oranı ilkokul kademesinde %79’iken, ortaokul kademesinde %32’dir. İsveç’te ilkokul kademesinde görevli kadın yönetici oranı %73’ken, ortaokul kademesinde görevli kadın yönetici oranı ise %45’tir (USAID, 2014).

Eğitim sektöründe uygulanan bazı politikalar ile kadınların yöneticilik pozisyonlarında görünürlüğünü özellikle son yıllarda arttırmıştır. 1999-2000 yıllarında Amerika Birleşik Devletleri’nde çalışan kadın yönetici oranı %44 iken, 2017-2018 yılında bu oran %54’e yükselmiştir (NCES, 2020). 2017-2018 eğitim – öğretim yılında görev yapan kadın yöneticilerin yönetim kadrolarında çalışma süresi incelendiğinde ise %37’sinin 3 yıl ve daha az, %36’sının ise 4-9 yıl arasında çalışmış olduğu görülmektedir (NCES, 2020). Benzer şekilde, 1998 verilerine bakıldığında, kadınların yöneticilik kadrolarında bulunma oranları sırasıyla şu şekildedir: İzlanda’da %31, Norveç’te %26, Türkiye’de %8 ve Nijer’de %8,3 (Özbey, 2004).

2.7. Türkiye’de Kadın Yönetici Sayısını Arttırmaya Yönelik Uygulamalar

Kadın-erkek eşitliği, toplumların gelişmişlik düzeyi ile doğrudan ilgisi olan bir konudur. Ancak, eşitliğin yerleşmesi için gereken değişim ve dönüşümün tecelli etmesi uzun yıllar gerektirmektedir. Farklı topluluklara ev sahipliği yapan ve

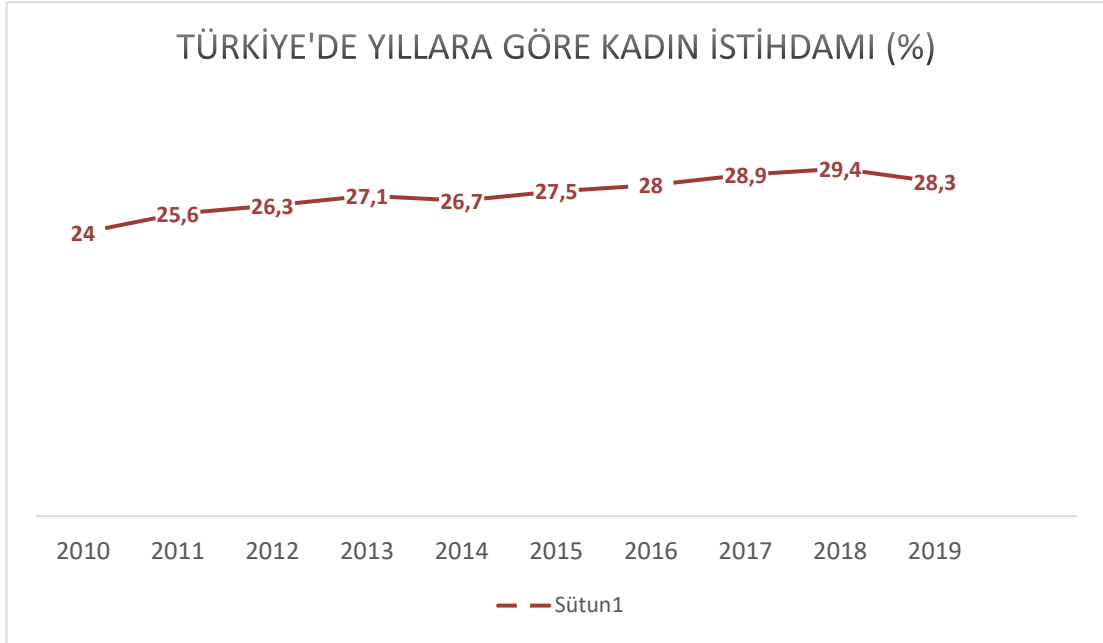
kozmozpolit bir yapıya sahip olan Türkiye’de kadına bakış açısı bölgeden bölgeye farklılık gösterebilmektedir.

Tanzimat Dönemi ile başlayan ve Cumhuriyet Dönemi ile hızlanan kadın hakları hareketlerinin sonuçlarının tüm toplumda uygulanabilir hale gelmesi yıllar almıştır. Kırsal kesimlerden kentlere göçün artmasıyla toplum yapısında da bir değişim başlamıştır. Bu değişim beraberinde işsizlik, gelir dağılımında adaletsizlik ve sosyal güvenlik sorunları gibi problemleri de beraberinde getirmiştir (Aydın, 2016). Kadınların içinde bulunduğu şartları iyileştirme, kadın istihdamını artırma ve yönetici pozisyonundaki kadın sayısını arttırıcı projeler son on yılda önem kazanmıştır.

Türkiye’nin refah devlet anlayışı erkeğin aile reisi olduğu kadınların ise annelik ve ev işlerinden sorumlu olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu anlayış, Avrupa Birliği’ne üyelik ve uyum süreci ile değişime uğramıştır. Böylelikle, kadın- erkek eşitliğini savunan politikaların uygulanması hızlanmıştır (Dedeoğlu, 2012 aktaran Aydın, 2016: 248).

Yönetimde kadının varlığını daha görünür kılmak amacıyla Sermaye Piyasası Kurulu “Kurumsal Yönetim İlkelerinin Belirlenmesine ve Uygulanmasına İlişkin Tebliğ” kapsamında 2012 yılında yaptığı değişiklik ile borsa şirketlerinde yönetim kurullarında en az bir kadın üyenin bulunması şartını getirmiştir. 2014 yılında çıkan “Kurumsal Yönetim Tebliği” ise halka açık şirketlerin yönetim kurullarında %25’ten az olmamak koşuluyla kadın üye bulundurması önerilmiştir. 2011 yılı itibariyle BIST şirketlerinde çalışan 289 kadın yönetici bulunduğu ve bu yöneticilerin %64’ünün bu uygulamalardan sonra göreve başladığı görülmüştür (Şahin ve diğerleri, 2018: 1148). Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve cinsiyet ayrımcılığı ile mücadele kapsamında, 24 Mart 2009 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu kurulmuştur. Ayrıca, “Her Alandaki Kadın İstihdamının Artırılması ve Çözüm Önerileri Konulu Alt Komisyon” kurulmuş ve komisyon bünyesinde oluşturulan raporda kadın istihdamını engelleyen faktörler ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Şekil 1. Türkiye'de Yıllara Göre Kadın İstihdamı



Kaynak: TÜİK, İşgücü İstatistikleri 2010-2019.

2004-2009 yılları arasında %20-21 aralığında olan kadın istihdamı oranı, tabloda görüldüğü üzere 2010 yılından itibaren genellikle artış göstermektedir. Kadın istihdamının sektörel dağılımı incelendiğinde ise, tarım sektöründen hizmet sektörüne geçişin yıl yıl artış gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

2007-2013 yıllarını kapsayan 9. *Kalkınma Planı* içerisinde İŞKUR bünyesinde kadınlar ve gençler gibi dezavantajlı gruplar için girişimcilik eğitimleri düzenlenmesi planlanmıştır (DPT, 2007). Söz konusu proje ile kadınların sosyal ve ekonomik alandaki katılımlarının arttırılması amaçlanmıştır. Bu uygulamanın bir ayağı olan “Kadınlar İçin Daha Çok ve Daha İyi İşler: Türkiye’de Kadınların İnsana Yaraşır İşlerle Güçlendirilmesi” projesinin birinci fazı tamamlanmıştır. 2013-2018 yıllarını kapsayan projenin hedefleri arasında ulusal bazda kadın istihdamını arttırıcı politikaların geliştirilmesi, kadınların çalışma koşullarının iyileştirilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalığı arttırmak ve böylelikle kadın istihdamını güçlendirmek yer almaktadır (ILO, 2013). Proje kapsamında elde edilen başarılar ise şunlardır:

1. Kadınlar için daha iyi iş olanakları sunulmasını konu alan Türkiye'nin ilk "Kadın İstihdamı Eylem Planı (2016-2018)" oluşturulmuş ve dört ilde uygulanmaya başlamıştır.
2. İŞKUR Genel Müdürlüğü bünyesinde "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İzleme ve Değerlendirme Komisyonu" kurulmuştur.
3. Toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili 450 İŞKUR personeline seminer verilmiştir.
4. Girişimci adayı olan 400 kadına girişimcilik konusunda danışmanlık yapılmıştır.
5. İş Planı Yarışması'nda kazanan 28 kadına 2000 dolarlık hibe verilmiştir.
6. Proje; hazırlanan bildiriler, doküman ve görsel medya araçları ile kadın istihdamını konusundaki farkındalığın artmasına katkıda bulunmuştur.
7. 2000 çalışana "Eşitliği Destekliyorum" konulu eğitim verilmiştir. (ILO, 2013).

Ayrıca, *Dokuzuncu Kalkınma Planı*'nda kadınların istihdam ve işgücüne katılım oranlarının artırılmasına yönelik önlemler alınması gerekliliği ile kadınların siyasi alanda temsil oranlarının %4,4 olduğu ancak Avrupa Birliği ülkeleri ile kıyaslandığında bu oranın oldukça yetersiz olduğu belirtilmiştir (DPT, 2007).

2014-2018 yıllarını kapsayan *Onuncu Kalkınma Planı* bünyesinde yine kadın eğitiminin ülkeler için öneminden bahsedilmiştir. Bu kapsamda, plan içerisinde kadınlar için eğitim-sanayi iş birliği uygulamalarının artırılması, esnek çalışma saatlerinin düzenlenmesi, kreşlerin teşvik edilmesi ve doğum izni uygulamalarının genişletilmesi gibi maddeler yer almaktadır. Ayrıca, Anayasa'ya "kadına yönelik pozitif ayrımcılık" maddesi eklenmiş ve Türkiye Büyük Millet Meclisi bünyesinde Kadın- Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu kurulmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Bu dönemde Türkiye'de ilk kez hazırlanan "Kadın İstihdamı Eylem Planına" göre 2015 yılında kadınların işgücüne katılım oranı %31,5'tir. Plana göre, kadınların büyük bir kısmı (%53) hizmet sektöründe çalışmaktadır (ILO, 2014: 11). Ayrıca, 2015 yılı verilerine göre kadın çalışanların %56,8'i ücretsiz aile işçisi olarak çalışmaktadır (ILO, 2014: 15). Eylem planında, kadın istihdamını engelleyen faktörlerin tespit edilmesi ve yapılan araştırmalar sonucunda uygun politikaların hazırlanması, iş arayan kadınlar için özel destek programlarının yapılması ve yaygın eğitime katılan kadın sayısını arttırmak için halk eğitim merkezleri bünyesinde çocuk oyun ve bakım alanlarının

oluşturulması, kadın istihdamına yönelik eğitimlerin ve faaliyetlerin devamlılığı ve kadınlara yönelik girişimcilik eğitimlerinin artırılması konularına yer verilmiştir. 2019-2023 yıllarını kapsayan *On Birinci Kalkınma Planı* kapsamında ise kız çocukları ve kadınların eğitiminin önemine, sosyal ve ekonomik kalkınmalarının sağlanmasına, kadının toplum içerisindeki statüsünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasına yer verilmiştir. Planda yer verilen diğer projeler ise kadın girişimcilerin e-ticarete güçlendirilmesi, kadınlara yönelik yazılım ve bilişim alanında mesleki kurslar verilmesi ve kadın girişimcileri destekleyen kadın kooperatifleri kurulması gibi hedefler yer almaktadır. *On Birinci Kalkınma Planı* 'nda diğer kalkınma planlarından farklı olarak, medyada kadın temsiline iyileştirilmesi ile kadınların özel sektör ve kamu sektöründe yönetim kadrolarında daha fazla yer almalarını sağlayacak uygulamalara yer verileceğinden bahsedilmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Bu uygulamalardan biri olan ve 2019-2022 yıllarını kapsayan “Kadınlar İçin Daha Çok ve Daha İyi İşler: Faz II” olarak adlandırılan program beş projeden meydana gelmektedir:

- 1) **“Kadınların Daha Çok ve Daha İyi İş Fırsatlarına Erişimlerinin Desteklenmesi”** projesi kapsamında “Kadın İstihdamına İlişkin Ulusal Eylem Planı” ve “Yerel Eylem Planları” oluşturulmuştur. İŞKUR ile ortaklaşa yürütülecek bu projede toplumsal cinsiyete dayalı istihdam sağlanması ve eylem planlarının başarılı bir şekilde uygulanması amaçlanmaktadır.
- 2) **“Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı İstihdam Politikalarının Desteklenmesi”** projesi Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çalışma Genel Müdürlüğü ile yürütülmektedir. Proje, kadın çalışanların eşit ücret hakkını, kadına şiddet ve tacizi önleyici uygulamaları ve kadın liderliğini konu almaktadır.
- 3) **“Kadınlar İçin İnsana Yakışır İşler ve Sendikalar”**
Toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı işçi ve işveren örgütlerinin oluşturulması, kadın çalışanların düşüncelerini önemseyen yönetim kadrolarının oluşturulması, işyerlerinde aktif kadın birimlerinin kurulmasını kapsamaktadır.
- 4) **“Şirketlerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi”** projesi kapsamında projenin yürütüldüğü pilot şirketlerde kadın çalışanların erkek çalışanlar ile eşit söz ve katılım hakkına sahip olması, cinsiyete dayalı ücret

farklılıklarının önlenmesi, kadın liderliği gibi kadın çalışanların çalışma koşullarını düzeltmeyi hedefleyen konuları içermektedir.

5) “Çalışma Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği için Çok Taraflı İş Birliği”

Kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ve pilot işletmelerde kadın çalışanların erkek çalışanlar ile eşit söz ve katılım hakkına sahip olması, cinsiyete dayalı ücret farklılıklarının önlenmesi, kadın liderliği, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilgi ve farkındalığı artırma uygulamaları gibi kadın çalışanların çalışma koşullarını düzeltmeyi hedefleyen konuları içermektedir (ILO, 2019).

Ayrıca, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı öncülüğünde “Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2018-2023” hazırlanmıştır. Çalışmanın önsözünde “Kadın çalışmalarımızı ‘kadının güçlenmesi’, ‘kadına yönelik şiddet ile mücadele’ ve ‘erken yaşta ve zorla evliliklerle mücadele’ olmak üzere üç ekseninde yürütüyoruz” cümlesine yer verilmiştir (KGSBEP, 2018: 6). Eylem planı içerisinde 2009 yerel seçimleri ve 2014 yerel seçimleri sonucunda mahalli idarelerde görev alan kadın sayısındaki artış göze çarpmaktadır. Buna göre, 2009 seçimleri sonucunda göreve gelen kadın oranı %4,2 iken 2014 yılında bu oran 9,9’a yükselmiştir (TUIK, 2014 aktaran KGSBEP, 2018: 100). Öte yandan, kamu kurumlarında görevli olan kadın sayısı %37,9 iken üst düzey karar verici konumda görevli kadın oranı %11,91’dir (KGSBEP, 2018: 103).

Kadının iş hayatında ve sosyal yaşamda güçlendirilebilmesi adına yapılacak faaliyetler kapsamında kadınlara okuma-yazma kurslarının verilmesi ve üst kademeye devam etmelerinin sağlanması, fırsat eşitliği politikalarının gözden geçirilmesi, yükseköğretimde kız öğrenci yurtlarının kapasitesinin güçlendirilmesi, kız öğrencilerin STEM eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi, eğitim fakültelerinde toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin lisans ve lisansüstü ders içeriğine dahil edilmesi, ders kitaplarının kadın erkek eşitliğini ne şekilde ele aldığına yönelik araştırmalar yapılması ve bu konudaki problemlerin giderilmesine yönelik önlemler alınması, Türk Dil Kurumu yayınlarında eşitliğe aykırı olan ifadelerin ayıklanması, aile eğitimlerinin verilmesi, kamu kurum ve kuruluşlarında orta ve üst düzey yöneticilik pozisyonlarında görevli kadın sayısının artırılması için mevzuatta bazı değişiklikler yapılmasına

yönelik kanun tasarısı hazırlanmasını konu almaktadır. Ayrıca, kamuoyunun kadın yönetici algısı ve kadınların yönetici olmasını engelleyen faktörlerin tespiti üzerine araştırmalar yapılması planlanmaktadır (KGSBEP, 2018: 120-217).

Türkiye’de görev yapan kadın öğretmen oranı %61 iken kadın okul yöneticisi oranı %7’dir (OECD, 2018: 7). Kadın yönetici sayısının yetersizliğinin farkında olan Millî Eğitim Bakanlığı, *2019-2023 Stratejik Planı* içerisinde kadın yönetici sayısının azlığına dikkat çekerek bu durumun yarattığı olumsuzluğu belirtmiştir (MEB, 2019: 26). Türkiye’de 2014 yılında okullara yönetici atama kriterlerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Değişen yönetmelik maddesine göre, kadın yöneticilere pozitif ayrımcılık yapılarak kadın yönetici sayısının artırılması amaçlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim kurumlarında görevli kadın yönetici sayısını arttırmak için Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği’ne aşağıdaki maddeyi eklemiştir:

“(1) Yöneticiler dört yıllığına görevlendirilir; (5) Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdürleri ile bu kurumlar ve yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az biri kadın adaylar arasında görevlendirilir. (6) Karma eğitim yapılan ve müdür yardımcısı sayısı üç ve daha fazla olan eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az biri kadın adaylar arasında görevlendirilir.” (MEB, 2018).

Yukarıdaki yönetmelik maddesi kadın yönetici sayısını bir miktar arttırsa da tabloda da görüldüğü üzere kadın yönetici sayısını arttıran temel unsur 2019 yılında uygulanmaya başlanan *Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı*’dır. Yazılı sınav sonucunda elde edilen puana göre atama usulünün getirilmesi ile kadın yönetici adaylarının önündeki engeller büyük ölçüde kalkmıştır.

Tablo 3. Yıllara Göre Türkiye'de Kadın Yönetici Sayısı

	Okul Müdürü (bin)	Kadın Okul Müdürü (bin)	Kadın Okul Müdürü (%)	Okul Müdür Yardımcısı Sayısı (bin)	Kadın Okul Müdür Yardımcısı (bin)	Kadın Okul Müdür Yardımcısı (%)
2017	28.299	2.238	7,91	37.042	7.431	20,04
2018	29.050	2.471	8,51	49.571	11.838	23,88
2019	-----	2.904	-----	-----	13.291	-----
2020	-----	-----	9,55	-----	-----	25,11

Kaynaklar: 1) TBMM (2019, 2020) Yazılı Soru Önergeleri - <https://www2.tbmm.gov.tr/>

2) KGSBEP - <https://www.ailevecalisma.gov.tr/>

2018 yılından önce %7,4 olarak karşımıza çıkan kadın yönetici oranı 2019 yılında neredeyse iki katına çıkmış ve %13,2 olarak hesaplanmıştır. Ağaoğlu (2018) tarafından yürütülen çalışmada kadın yöneticiler, yönetici olmalarındaki en büyük engellerden birinin sadece erkeklerden oluşan mülakat komisyonları olduğunu belirtmiştir. Kadın yöneticiler, mülakat sisteminin çoğu zaman liyakat ilkesine aykırı işlediğini ve kadınlara karşı olan önyargı sonucunda kadın yönetici sayısının yetersiz kaldığını belirtmiştir. Yazılı sınav ile birlikte liyakatin büyük ölçüde sağlandığı sonucuna ulaşılabilir. Sıradaki bölümde kadınların yönetici olmalarını engelleyen faktörler geniş çapta ele alınacaktır.

Tablo 4. Kadın İstihdamını Destekleyen Projelerin Özeti

Uygulama/Mevzuat Adı	Tarih	Kapsamı ve Konusu
Türkiye Büyük Millet Meclisi Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu	25 Şubat 2009	Komisyon kadın haklarını korumak ve kadınlar ile erkekler arasında eşitliği sağlamaya yönelik küresel ve yerel uygulamaları izlemek ve TBMM’ye bu gelişmeler konusunda bilgi vermektir.
Dokuzuncu Kalkınma Planı	2007-2013	Dokuzuncu Kalkınma Planı çerçevesinde “Kadınlar İçin Daha Çok ve Daha İyi İşler: Türkiye’de Kadınların İnsana Yaraşır İşlerle Güçlendirilmesi” projesinin birinci fazı tamamlanmıştır. 2013-2018 yıllarını kapsayan projenin hedefleri arasında ulusal bazda kadın istihdamını arttırıcı politikaların geliştirilmesi, kadınların çalışma koşullarının iyileştirilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalığı arttırmak ve böylelikle kadın istihdamını güçlendirmek yer almaktadır.
Kadın İstihdamının Desteklenmesi Hibe Programı	2009	Proje kapsamında 12 Nuts II bölgesinde bulunan 43 şehirde toplam 23.770, 589 Avro değerinde kadın girişimciliğinin desteklenmesi ve kadın istihdamını arttırıcı uygulamalar yapılmıştır.
“Kurumsal Yönetim İlkelerinin Belirlenmesine ve Uygulanmasına İlişkin Tebliğ”	2012	Sermaye Piyasası Kurulu şirketlerin yönetim kurullarında en az bir kadın üye bulundurma şartını getirmiştir.
Her Alandaki Kadın İstihdamının Arttırılması ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu	Kasım 2013	Kadın istihdamının arttırılmasına yönelik toplumsal cinsiyetin sağlanması, kadın girişimciliğinin arttırılması, kadın örgütlenmesinin güçlendirilmesi gibi konularda detaylı çözüm önerileri sunulmuştur
Kurumsal Yönetim Tebliği	3 Ocak 2014	Şirketlerin yönetim kurullarındaki kadın sayısının en az %25 olmasına dair hedef belirlenmesi önerilmiştir.
Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik	10 Haziran 2014	Kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik kadınlara pozitif ayrımcılık sağlayan maddeler eklenmiştir.
Kadınlar İçin Daha Çok ve Daha İyi İşler: Türkiye’de Kadınların İnsana Yaraşır İşlerle Güçlendirilmesi Projesi FAZ I	2013-2018	Proje kapsamında, İŞKUR Genel Müdürlüğü bünyesinde “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İzleme ve Değerlendirme Komisyonu” kurulmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili 450 İŞKUR personeline seminer verilmiştir. Girişimci adayları olan 400 kadına girişimcilik konusunda danışmanlık yapılmıştır. İş Planı Yarışması’nda kazanan 28 kadına 2000 dolarlık hibe verilmiştir. Proje; hazırlanan, bildiriler, doküman ve görsel medya araçları ile kadın istihdamını konusundaki farkındalığın artmasına katkıda bulunmuştur. 2000 çalışana “Eşitliği Destekliyorum” konulu eğitim verilmiştir. (ILO, 2013).
Onuncu Kalkınma Planı	2014-2018	Anayasa’ya “kadına yönelik pozitif ayrımcılık” maddesi eklenmiş ve Türkiye Büyük Millet Meclisi bünyesinde Kadın- Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu kurulmuştur.
On Birinci Kalkınma Planı	2019-2023	Medyada kadın temsiliinin iyileştirilmesi ve özel sektör ile kamu sektöründe yönetim kurullarında kadının görünürlüğünü arttırıcı tedbirler alınması kararlaştırılmıştır. On birinci Kalkınma Planı bünyesinde 2018 yılında “Kadının Kalkınmadaki Rolü Özel İhtisas Raporu” hazırlanmıştır.
Kadınlar İçin Daha Çok ve Daha İyi İşler Programı Faz II	2019-2022	Program beş projeden meydana gelmektedir. Bunlar; “Kadınların Daha Çok ve Daha İyi İş Fırsatlarına Erişimlerinin Desteklenmesi” projesi, “Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı İstihdam Politikalarının Desteklenmesi” projesi, “Kadınlar İçin İnsana Yakışır İşler ve Sendikalar” “Şirketlerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi” ve “Çalışma Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği için Çok Taraflı İş Birliği” projeleridir. Projeler İŞKUR, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kamu Kurumları ve STK’lar ortaklığında yürütülmektedir.
Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı	21 Nisan 2019	Devlet okullarına müdür ve müdür yardımcılarının seçilmesi yazılı sınav ve mülakat uygulamaları sonucunda gerçekleştirilmiştir. Yazılı sınav uygulamasının gelmesi dolaylı da olsa kadın okul yöneticisi adayları için olumlu olmuştur.

2.8. Özel Okul ve Devlet Okullarında Yönetici Olma Süreci

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği 2018 yılındaki değişiklik ile birlikte son halini almıştır. Buna göre, devlet okullarına yönetici atamalarında tekrar yazılı sınav şartı getirilmiştir. Söz konusu sınavda başarılı sayılabilmek için alınması gereken en düşük puan 60 puandır. Adayların yazılı sınavda elde ettikleri puanlar üç yıl boyunca geçerliliğini korumaktadır (MEB, 2018). Yazılı sınav konuları ve ağırlıkları ise şu şekildedir:

- a) Genel kültür ve genel yetenek: %35.
- b) Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi: %10.
- c) Değerler eğitimi: %5.
- ç) Eğitim ve öğretimde etik: %5.
- d) Eğitim bilimleri: %35.
- e) Mevzuat (MEB, 2018).

Yazılı sınav sonrasında gerçekleştirilen sözlü sınav ile birlikte yönetici adaylarının atama puanları oluşmaktadır. Sözlü sınav konuları ve ağırlıkları ise şu şekildedir:

- a) Yazılı sınav konuları (mevzuat ve genel kültür): %20,
- b) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü: %20,
- c) Temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğu: %20,
- ç) Özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı: %20,
- d) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı: %20 (MEB, 2018).

Sözlü sınava girecek aday sayısı ihtiyaca göre belirlenmektedir. Buna göre, yazılı sınav sonucunda en yüksek puan alan adayın puanından başlanarak yönetici ihtiyacının üç katı aday sözlü sınava girmeye hak kazanmaktadır (MEB, 2018). Atama puanları yazılı sınavın %80'i, sözlü sınavın ise %20'si hesaplanarak belirlenmektedir. Müdür yardımcısı olarak görevlendirilecek adayların en az iki yıl öğretmenlik yapmış olması beklenmektedir. Müdür olarak görevlendirilecek kişilerin ise en az bir yıl müdür yardımcısı, müdür yetkili öğretmen veya kurucu müdür olarak görev yapmış olması gerekmektedir. Yönetici görevlendirme yönetmeliğinde yer alan 29. maddenin 5 ve 6. fıkrasında kadın yönetici sayısını arttırmak amacıyla kadın kotası uygulamalarına yer verilmiştir. Buna göre, öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim

kurumlarında ve üç ve daha fazla müdür yardımcısının bulunduğu kurumlarda bir yöneticinin kadın olması gerekmektedir (MEB, 2018). Öte yandan, özel okullar ile ilgili iş ve işlemler Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğrenim Kurumları Yönetmeliği'nde belirtilmiştir. Özel okullara başvuran yönetici adaylarının Millî Eğitim Bakanlığı yönetici atama kriterlerine uygun olması beklenmektedir. Buna göre yönetici olacak adayların;

- a) Yükseköğretim mezunu olması,
- b) Bakanlık bünyesinde öğretmen olarak görev yapıyor olması,
- c) Başvurduğu eğitim kurumuna öğretmen olarak görevlendirilebilecek nitelikte olması gerekmektedir (MEB, 2018).

Ayrıca devlet okullarında olduğu gibi yöneticilerin en az iki yıl öğretmenlik deneyimine sahip olması beklenmektedir (MEB, 2012). Özel okullarda yönetici seçim süreci kurum içinde çalışan öğretmenlerin performansının tespit edilmesi ve yöneticilik teklif edilmesi ile ya da kurum dışından başvuru alınması ile yürütülmektedir. Bu noktada, özel eğitim kurumlarında kadın yönetici kotasını destekleyen bir maddeye rastlanmamıştır.

2.9. Kadınların Yönetici Olmasını Engelleyen Faktörler

Literatürde, kadınların yönetici olmasını engelleyen faktörler bazı kaynaklarda bireysel, toplumsal ve örgütsel olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bunun dışında, söz konusu engelleri erkekler tarafından konulan engeller, kadınlar tarafından konulan engeller ve bireyin kendisinin oluşturduğu engeller başlıkları altına inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışma, her iki başlığı da bir araya getirerek söz konusu engelleri dört başlık altında inceleyecektir (Aydağ, 2012; Ağaoğlu, 2018; Dreher, 2003; Mert 2019).

2.9.1. Erkekler Tarafından Konulan Engeller

Literatürde cam tavan algısını oluşturan faktörlerin başında erkekler tarafından konulan engeller gelmektedir. Cam tavan kavramı ilk olarak 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde "kadınların üst kademe yönetim pozisyonlarına ulaşmasını engelleyici davranışsal ve örgütsel önyargılardan kaynaklanan, görünmez, yapay engelleri" açıklamak amacıyla kullanılmıştır (Wirth, 2001: 1). Erkekler tarafından

konulan engeller; kadınlara yönelik önyargılar, kadınlarla iletişim zorluğu, gücü elde tutma isteği, koruma kollama içgüdüğü, cinsiyet körlüğü, tarafsızlık ilkesi olarak sınıflandırılabilir (Öğüt, 2006 aktaran Aydağ, 2012: 42-47).

2.9.1.1. Kadınlara Yönelik Önyargılar

Kadınlara yüklenen toplumsal rollerden birisi de kadınların iyi bir ev hanımı ve anne olmalarının gerekliliğidir. Bu nedenle, kadınların aslında çalışmak istemedikleri, çalışmak zorunda kaldıkları için çalıştıklarına inanılmaktadır. Ayrıca, ailenin onlar için daima öncelikli olması nedeniyle seyahat edemeyecekleri ve duygusal yapıları nedeniyle ani ve doğru kararlar alamayacakları düşünülmektedir. Tüm bu önyargıların sonucu olarak toplumda kadınların iyi lider olamayacakları görüşü hâkimdir.

2.9.1.2. Kadınlarla İletişim Zorluğu

Erkek çalışanlar kadın çalışma arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlandıklarını dile getirmektedir. Kadınların, erkek meslektaşları ile informal ilişkiler kurmaması ve sadece işyerinde görüşmesi nedeniyle gruplar arasında iletişim kopukluğu meydana gelebilmektedir. Özellikle, üst düzey pozisyonlarda erkek çalışan sayısının fazla olması nedeniyle kadın yöneticiler azınlık olarak kalmakta ve informal iletişim ağlarına katılamamaktadır.

2.9.1.3. Gücü Elde Tutma İsteği

Ataerkil toplumlarda erkekler sahip oldukları statüyü ve gücü devam ettirmek isterler. Bu nedenle, kadınların üst yönetimde olmasını ve onlardan emir almayı kabul etmezler. Bu düşünceye göre, kadının astı olarak çalışmak onur kırıcı olarak nitelendirilmektedir. Zel (2002) tarafından bu görüşü destekleyen bir araştırmanın sonucuna göre erkek çalışanların sadece %21'i kadın yöneticilerle çalışmaktan memnun olduklarını dile getirmiştir. Çalışanlara verilen seminerlerde de genellikle erkek çalışanların yönetici olması tercih edilmektedir. Kadın çalışanların toplumsal roller nedeniyle her an işi bırakabileceği düşüncesi işverenleri kadın çalışanlara yatırım yapmaktan alıkoymaktadır.

2.9.1.4. Koruma Kollama İ        

Toplumsal cinsiyet rollerinin iyi niyetli bir yansıması olarak ortaya çıkan bu engel türü kadınların doğası gereği daha duygusal ve narin oldukları d    n  gesi nedeniyle erkeklerin onları koruma ve kollama ihtiya  ı duyması ile ilgilidir. Bu sakınma davranışı, zaman zaman kadının çalışmasını zaman zaman da kariyer basamaklarını çıkmasını engelleyici bir unsur olarak kar  ıımıza çıkmaktadır.

2.9.1.5. Cinsiyet Körlüğü

Cinsiyet g  rmezli  i olarak da bilinen bu kavram, toplumsal alanda bireylere yüklenen cinsiyet rollerini ve eşitsizliğe olan etkilerini fark edememe durumu olarak ifade edilebilir. Bu görüş göre kadın ve erkek aynıdır ve aynı koşullarda değerlendirilmektedir. Bu noktada; toplumun ihtiyaçları genel olarak belirlenmekte, kadın ve erkeğin söz konusu kaynaklara ulaşabilme durumlarındaki farklılık göz ardı edilmektedir. Bu durum, kadının kaynaklara erişimini daha zorlu bir biçime sokarak kadını ötekileştiren bir hale dönüşmektedir.

2.9.1.6. Tarafsızlık İlkesi

Cinsiyetler arasında farklılık olduğunu ancak herhangi bir üstünlük olmadığını savunan bir d    n  ce biçimidir (Sezen, 2008: 25). Bu d    n  ce biçimini her ne kadar olumlu gibi görünse de zaman zaman olumsuz uygulamalara neden olabilmektedir. Erkeklerin oluşturduğu informal gruplarda bilgi akışı daha hızlı olmaktadır. Şirketler, duyurularını yazılı olarak duyurmadan önce bu duyurular hakkında önceden bilgi sahibi olan erkek çalışanlar daha önce harekete geçip kadın çalışanları geri planda bırakabilmektedir. Bu durum da fırsat eşitsizliğini ortaya koymaktadır.

2.9.2. Kadınlar Tarafından Konulan Engeller

Kadınların iş yaşamında karşısına çıkan engellerin bir başka kaynağı da kadın yöneticiler ve çalışma arkadaşlarıdır. Artan teknolojik imkanların, kadın yöneticilerin kendilerini ispatlayıp çalıştıkları kurumlarda fark yaratan uygulamalara imza atmalarına ortam hazırlamıştır. Ancak, konu hemcinslerine ne kadar destek verebildiklerine geldiğinde olumsuz bir tablo ile karşılaşılmaktadır. Bulundukları

konuma büyük bir hırs ve azimle ulaşan kadın yöneticilerin bazıları çeşitli nedenlerle hemcinslerine gereken motivasyonu sağlayamamakta hatta engelleyici adımlar atabilmektedir. Literatürde, kadınlar tarafından oluşturulan engeller “kraliçe arı sendromu,” “çok boyutlu kıyaslama” ve “kendini referans alma yanılgısı” başlıkları altında bulunmaktadır.

2.9.2.1. Kraliçe Arı Sendromu

Kraliçe arı sendromu, kadın yöneticilerin erkek yönetici davranışlarını içselleştirerek kadın meslektaşlarına karşı bu türde tepkiler vermesi olarak adlandırılabilir (Tanyeli, 2008: 37). Kraliçe arı sendromunun bir diğer etkisinin ise kadın yöneticilerden bazılarının yönetimdeki tek kadın olma isteklerinin neticesinde örgütteki diğer kadın çalışanların üst düzey yönetim kademelerinde yer almamalarını istemeleri ile ilişkilendirilmektedir.

2.9.2.2. Kendini Referans Alma Algısı

Kadın yöneticinin “ben bu noktaya nasıl geldiysem bunu herkes başarabilir” şeklinde bir düşünceye sahip olması ve erkek yöneticilere özgü davranış ve düşünce sistemlerini benimseyerek onlardan biri gibi davrandıkları süreçtir (Sezen, 2008: 26).

2.9.2.3. Çok Boyutlu Kıyaslama

Temelinde sürekli kıyaslamanın olduğu bu davranış türü kadın yöneticilerin birbirini çeşitli nedenlerle rakip olarak görmesi ile ilişkilidir. Bu tür davranışlar içinde bulunan kadın yönetici, hemcinslerini bir tehdit unsuru olarak görmekte ve onlar için bir engel haline gelmektedir.

2.9.3. Kişinin Kendisi Tarafından Konulan Engeller

Kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarında rol almalarını engelleyen diğer bir faktör ise kendilerinin koymuş olduğu engellerdir. Olumsuz deneyimler edinen kadın çalışanların yönetici olmamayı tercih etmesi ile ilgili olan bu durum, kadınlarda öğrenilmiş çaresizliğe zemin hazırlayabilmektedir. Toplumun kadınlara yüklediği ev kadını rollerini aksatmamak adına, kadınlar da zaman zaman kişisel tercihleri nedeniyle yönetici olmamaktadır.

2.9.3.1. Öğrenilmiş Çaresizlik

Birçok olumsuz deneyimden sonra kadın çalışanların üst pozisyonlarda çalışamayacaklarını kabul etme durumudur. Böyle bir durumda, kadın çalışanlar eyleme geçmeme noktasında takılı kalır. Söz konusu durumun değişmeyeceğini ve kendilerinin bu durumu değiştirecek güçleri olmadığını düşünür, kendilerine olan güvenlerini kaybederler.

2.9.3.2. Ay Işığı Sorunu

Gelir düzeyinin düşük olması sonucunda bireyin birkaç işte aynı anda çalışması nedeniyle gerekli performansı gösterememesi sonucu fırsatlardan faydalanamaması olarak açıklanabilir.

2.9.3.3. Kadının Kişisel Algısı ve Tercihleri

Özgüven eksikliğine sahip olan kadınlar seçimlerini de bu doğrultuda yapmaktadır. Kadınların kişisel algılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında cinsiyet rollerini algılayış biçimleri, kararsızlık, kendilerine güvenmeme, aile ve iş çatışması, önyargılarla başa çıkamama düşüncesi ve görevde yükselmeyi tercih etmemek gelmektedir.

2.9.3.4. Çift Kariyerli Eşler

Sanayi Devrimi ile yaşanan gelişmeler sonucunda fabrikalarda çalışan kadın ve çocuk sayısında artışlar meydana gelmiştir. Çoğu zaman geçici işçi konumunda olan kadın işçiler gasp edilen haklarını kazanmak için uzun uğraşlar vermişlerdir. Teknoloji ve eğitimin sağladığı imkanlarla birlikte kariyerlerinde daha üst yerlere gelmek için çabalamışlardır. Günümüzde, aile yapılarının büyük bir kısmında hem kadın hem erkek çalışmaktadır. Bu durum çift kariyerli aileleri ortaya koymaktadır. “Süper kadın” olarak nitelendirilen kadınlar hem evde hem de işte yoğun mesai harcamaktadır. Tüm işlere yetişmekte zorlanan kadınlar zaman zaman bu durumun getirdiği psikolojik sıkıntılar ile başa çıkmak durumunda kalmaktadır (Güldal, 2006: 57).

2.9.3.5. Süper Kadın Sendromu

Çocuk bakımı ve ev işleri gibi sorumlulukların sadece kadının sorumluluğu olarak görülmesi sonucunda kadın çalışanlar hem evde hem işte çalışarak erkeklere kıyasla daha fazla çalışmak durumundadır. Eşlerinden gereken desteği göremeyen kadınlar ağır sorumluluklar altında tükenmişlik problemi ile karşı karşıya kalabilmektedir. Süper kadın sendromu da kadın çalışanların hem evdeki hem de işteki sorumlulukları ile başa çıkmaya çalışan kadınların durumu olarak ifade edilmektedir (Güldal, 2006: 58).

2.9.3.6. İş - Aile İkilemi ve Zamansızlık

Ailesine karşı sorumluluklarını yerine getiren kadın çalışanlar zaman problemi ile karşı karşıya kalabilmekte ve bunun sonucunda iş hayatında performansları düşebilmektedir.

2.9.3.7. Kariyer Platosu

İş yerinde aynı pozisyonda yıllarca kalan kadın çalışanlar zaman içerisinde motivasyonlarını kaybedip örgüte bağlılıklarında azalma hissi ile karşı karşıya kalabilmektedir.

2.9.4. Toplumsal Engeller

Kadınların aile içindeki görevlerinin çocuk bakımı ve ev işleri olduğunun düşünülmesi nedeniyle, kadınlar profesyonel iş hayatına girmekte sıkıntı çekmiştir. Bu düşüncenin şekillendirdiği toplumsal önyargılar, kadın çalışanların kariyer hayatlarını olumsuz yönde etkilemiş ve fırsat eşitsizliğine ortam hazırlamıştır (Aydağ, 2012:71).

2.9.4.1. Toplumsal Cinsiyet Roller

Kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıklar biyolojik cinsiyeti meydana getirmektedir. Kişilerin biyolojik cinsiyetleri toplumsal cinsiyet üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Toplumsal cinsiyet rolleri gereği erkekler liderlik kavramı ile ilişkilendirilirken kadınlar ev hanımı veya geçici iş gücü olarak görülmüştür. Dolayısıyla, bu durum iş yaşamında kadını ötekileştirmiştir.

2.9.4.2. Toplumsal Önyargılar

Bireylerin davranışları üyesi oldukları toplum tarafından belirlenmektedir. Söz konusu toplum, kadınsı ve erkeksi davranışları belirli kalıplar içerisinde sunarak bazı meslekleri kadınsı bazılarını ise erkeksi olarak sınıflandırmaktadır. Bu düşünceye göre kadınlar mantıksal kararlar vermekte zorlanmaktadır. Bu nedenle, yöneticilik mesleğinin erkekler için daha uygun olduğu düşünülmektedir.

2.9.4.3. Cinsiyet Ayrımcılığı

Kadınların iş hayatında göstermiş oldukları gayreti ve başarıyı hiçe sayarak cinsiyete dayalı yapılan olumlu veya olumsuz ayrımcı uygulamalar yapılmasıdır. Kadın çalışanların birçoğu mesleki hayatlarında ayrımcılığın farklı boyutlarına maruz kaldıklarını belirtmektedir. Cinsiyet ayrımcılığının en somut örnekleri olarak eşit ücret alamama ve terfi olanaklarından faydalanamama sıralanabilir. Çocuk materyallerinde yer alan görseller bu durumu pekiştirici rol oynayabilir. Örneğin, mühendislik, doktorluk gibi bazı mesleklerin sürekli erkek görseli ile verilmesi, öğretmenlik, hemşirelik gibi mesleklerin ile sürekli kadın görseli ile verilmesi öğrencilerin kafasında bu mesleklerin cinsiyetler ile bağdaştırılmasına neden olacaktır. Alanyazında ders kitaplarında kullanılan görseller ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre, görsellerde erkek figürlerin kullanım oranı daha fazladır. Bu durumda, erkekler özne konumunda iken kadınlar ve kız çocukları ikinci planda tutulmuştur. Ayrıca, görsellerde ağırlıklı olarak kadınlar ve kızlar genellikle ev işleri ve çocuk bakımı ile ilgilenirken erkekler mesleklerini icra ederken gösterilmiştir (Helvacıoğlu, 1994; Yaylı ve Çınar, 2014; Özdemir ve Karaboğa, 2019; Güney, 2016; Fidan ve Kanat, 2018). Bu durum, kadın ve erkeklerin toplumsal rollerinin keskin bir çizgi ile ayrıldığını göstermektedir. Ayrıca, yine görsellerde kız çocukları “anne” figürüne yardım ederken, erkek çocuklar “baba” figürüne yardım etmektedir. Metin (2011) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Bu örnekte dikkat edilmesi gereken iki nokta vardır: Birincisi ders kitaplarında oğlan çocuğunun babaya yardım ederken, kız çocuğunun da anneye yardım ederken resmedilmesi ve anlatılması, böylece oğlan çocuğunun babayla, kız çocuğunun da anneye özdeşleştirilmesidir.

İkincisi ise kız çocuğuna verilen şu mesajdır: Ev işi senin görevindir, sen çalışma hayatına girsen dahi, bu senin aslı görevini yapmana engel teşkil etmez.” (87)

Bu durum, cinsiyet rollerinin küçük yaşta benimsenmesi ve kadının iş hayatında yer alsa bile belirli bir noktaya kadar yükselebileceği algısının oluşması ile sonuçlanmaktadır.

2.9.4.4. Fırsat Eşitsizliği

Fırsat eşitsizliğinin olduğu ilk basamak eğitim basamağıdır. Eğitim hakkından faydalanamayan kadınlar genellikle düşük statülü işlerde çalışmakta ve özgüven konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Bu durum, kadınları hem sosyal hem de siyasi ve ekonomik açıdan olumsuz şekilde etkilemektedir.

2.9.4.5. Örgütsel Faktörler

Elacqua ve diğerleri (2009) yapmış oldukları araştırmada bireylerin kariyerini doğrudan etkileyen bazı faktörler bulmuşlardır. Bunlar; karar mekanizmaları ile yakın ilişkiler kurmak, iletişim gruplarında aktif olarak yer almak ve yöneticinin yönlendirici rolü olarak sıralanabilir (Akdemir ve Duman, 2017: 518). Ayrıca, örgütler de sosyal varlıklar oldukları için kendilerine ait bir kültüre sahip oldukları söylenebilir. Söz konusu örgüt kültürü; örgütün değerlerini, normlarını ve inançlarını kapsamaktadır. Örgüt çalışanları, teknoloji ve çevre örgüt değerleri üzerinde doğrudan etkilidir. Bu değerler, kadın çalışanlar için olumlu bir ortam sunabileceği gibi olumsuz bir ortam da sunabilmektedir.

Örgütsel faktörler içerisinde belirleyici olan diğer bir unsur ise yöneticidir. Yönetici, çalışanlarına rol model olarak onları yönlendirici bir güce sahiptir. Yönlendirici bir yönetici, çalışanlarının ilgi ve kabiliyetleri ölçüsünde onları doğru alana yönlendirir ve kariyerlerine katkı sağlar. Bu noktada, üst düzey yöneticilerin genelde erkek olduğu bir ortamda, kadın çalışanlar onlara rol model olacak birilerini bulmakta zorlanmaktadır. Ayrıca, bazen üst yönetim de kariyer konusunda erkek çalışanlarına daha fazla olanak sunmaktadır.

Konu eğitim yöneticiliğine geldiğinde ise eğitim yöneticiliği ağlarının büyük bir kısmı erkek yöneticilerin kontrolü altındadır. Ayrıca kadın yönetici adaylarının kendilerine

rol model olacak ve yöneticilik konusunda onlara danışmanlık yaparak destekleyecek kişiler bulamaması da kadın yönetici adaylarını olumsuz yönde etkilemektedir (Johnson, 1997).

Eğitim sektöründe, kadın yöneticilerin yer alması kız öğrencilerin yönetim kadrolarında kadınların da olabileceğini kavraması ve onları kendilerine rol model almaları bakımından önemlidir. Logan (1998) toplumun özellikle lise kademesinde erkek yöneticiler disiplin konularını yönetmekte daha yetenekli olduğuna inandığını belirtmiştir. Bu nedenle okulun kademesi yükseldikçe kadın yönetici sayısı azalmaktadır. 2003-2004 eğitim öğretim yılında Amerika’da ilköğretimde görevli erkek yönetici oranı %32, kadın yönetici oranı ise %34 olarak hesaplanmıştır ancak okulun kademesi değiştikçe kadın yönetici sayısının azaldığı görülmüştür (NAESP, 2006). Cinsiyete dayalı bu tür önyargılar bireyin doğumu ile başlamaktadır. Tüm bu engellerin ortadan kaldırılması için kadın yöneticilerin kadın yönetici adaylarına rol model olması, onları desteklemesi, yönetim ağılarında aktif olarak yer almaları gerekmektedir (Pearman, 1999; Madhavi, 2013). Amerika’da kadın yöneticiler üzerine yapılan çalışmalara göre kadınları yönetici olmaya iten faktörlerin en önemlisinin yönetici adaylarının kendilerine rol model olarak alabileceği kişilerin bulunmasıdır. Buna göre yönetici adayı olan kadınların diğer kadınları yöneticilik pozisyonlarında görmesi onlara ilham verip kendilerinin de bu alanda başarılı olabileceğine dair güven vermektedir (CNC, 2016).

2.10. Motivasyon

Yönetici konuma yükselmek isteyen kadın öğretmenler gerek aile içi sorumluluklar gerekse toplumun kadınlara karşı oluşturduğu bazı önyargılar nedeniyle daha fazla mücadele etmek zorunda kalabilmektedir (Güldal, 2006: 1). Bireylerin bir işi yapma konusunda harekete geçmeleri olarak tanımlanan motivasyon kelimesi bu çalışma için önemli bir role sahiptir. Motivasyon kelimesinin kökeni harekete geçirmek anlamına gelen Latince “Movere” kelimesine dayanmaktadır. Fidan’a göre (1997) motivasyon “Bir şeyi yapma isteğidir ve yapılan fiilin bireyin ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneği sürdükçe bireyde bulunur. Motivasyon; güdülerin etkisi ile eyleme geçme ve gerçekleştirme sürecidir” (13). Buna göre motivasyonun temelinde üç öge

bulunmaktadır. Bunlar: a) bireyin davranışının tetiklenmesi, b) davranışın yönlendirilmesi ve c) davranışın sürdürülmesidir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 2).

Bireyin iş yerindeki motivasyonu üzerinde pek çok faktörün etkisi vardır. Buna göre; bireyin taleplerinin karşılanması, işinden aldığı haz ve yöneticinin çalışanlara karşı tutumu bireyin işletmeye olan bağlılığı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Yöneticilerin, çalışanlar ile olan iletişimi çalışanların motivasyonunu büyük ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda, yöneticinin çalışanlarını tanıması, onları motive edecek faktörleri belirlemesi ve hangi motivasyon aracının faydalı olacağını saptaması oldukça önemlidir.

Motivasyonun işletmenin geleceği üzerindeki belirleyici etkisi nedeniyle bu konudaki araştırmalar günbegün artmaktadır çünkü performans ve motivasyon arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Çalışanların motivasyonu üzerinde sosyal olanaklar, eğitim olanakları ve kariyer ilerlemeleri gibi işletmenin sunduğu olanakların büyük bir etkisi vardır (Aydağ, 2012: 114).

Aladağ (2007) çalışmasında, çalışanların motivasyonu ile kurumun onlara sağladığı kariyer ve kişisel gelişim fırsatları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu motivasyon kaynakları iki gruba ayrılmaktadır: içsel ve dışsal motivasyon. İçsel motivasyon, bireyin yapmış olduğu işten aldığı haz ve işi yapmaya yönelik duyduğu ilgiyi ifade ederken dışsal motivasyon; bireylerin performansının ödüllendirilmesi, teşvik edilmesi veya olumsuz bir durumda cezalandırılmasına dayalıdır. Buna göre, birey sadece belirli şartlar altında çalışma davranışını sergiliyorsa bu durum kişinin motivasyonunun dışsal olduğunu gösterir (Gürsel, 2008). Ancak, çalışan zaman ve mekân fark etmeksizin, her koşulda aynı performansı gösteriyorsa içsel motivasyonunun yüksek olduğu söylenebilir. Dışsal motivasyonu etkileyen iki önemli faktör bulunmaktadır: örgütsel araçlar ve sosyal motivasyon araçları. Sosyal motivasyon; iş arkadaşları arasındaki iletişim ve birbirlerine sundukları destek gibi unsurları ifade ederken örgütsel motivasyon, örgütün çalışana sunduğu imkanlar ile ilgilidir (Ertürk ve Aydın, 2016). Okullar da birer örgüttür. Örgütlerin başarısı ise çalışanların motivasyonuna bağlıdır. Her bir üyenin örgüt içerisinde ne kadar etkili olduğu düşünülürse, örgüt içerisinde en başta yöneticilerin motivasyonlarının yüksek olmasının diğer personele de yansiyacaktır.

Motivasyon kavramını farklı açılardan ele alan kuramlar mevcuttur. Söz konusu kuramlar, bireyleri güdüleyen unsurları araştırmaktadır. Motivasyon kuramları, motivasyonu iki farklı yönden incelemektedir: kapsam kuramları ve süreç kuramları.

2.10.1. Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları, bireyleri neyin harekete geçiren unsurların neler olduğu üzerine odaklanmaktadır. Bu başlık altında; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Alderfer'in (ERG) kuramı, Frederick Herzberg tarafından geliştirilen çift faktör teorisi ve McClelland öncülüğünde geliştirilen başarı güdüsü kuramıdır.

2.10.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow tarafından 1943 yılında geliştirilen bu kuram bireyin ihtiyaçlarını belirli bir sisteme göre sıralamıştır:

Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: McLeod, 2007

Fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacı bireyin temel ihtiyaçlarını oluştururken, kendini gerçekleştirme basamağı ise bireyin sahip olduğu potansiyelin farkına varmasını ifade etmektedir. Maslow'a göre motivasyon; bireyin kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmak için diğer basamakları tamamlama girişimidir. Fizyolojik ihtiyaçlar; yemek, su, barınma ve hava gibi bireyin hayatta kalmasını

sağlayan unsurlardır. İş ortamının rahat olması, çalışma saatlerinin uzun olmaması ve çalışana belirli aralıklar vererek dinlenmesinin sağlanması iş yerinde fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasına yöneliktir.

Güvenlik ihtiyacı bireyin gerek kişisel gerek finansal olarak güvende olma durumunu temsil eder. Bireylerin makul bir maaş ile güvenli ortamlarda çalışmaları güvenlik ihtiyaçları ile ilgilidir. Sevgi ve ait olma ihtiyaçları bireyin sosyal ihtiyaçlarını niteler. Sosyal ihtiyaçları karşılanan birey kendisini yalnız hissetmez ve psikolojik olarak sağlıklı olur. Çalışma ortamlarında; bireylerin takım çalışmasına teşvik edilmesi, birbirlerini ile güçlü bir iletişime sahip olmaları ve sosyal projelere dahil edilmeleri oldukça önemlidir. Değer ihtiyacı, bireyin hem kendisine saygı duyması hem de başkaları tarafından saygı duyulması ve takdir edilmesi ile ilgilidir. Burada önemli olan nokta bireyin başkaları tarafından takdir edilmesinin tek başına yeterli olmadığı gerçeğidir. Örgütlerde, çalışanların başarılarının yöneticiler tarafından takdir edilmesi önemlidir. Yöneticiler, çalışan başarısını çeşitli yollar ile ödüllendirmeli ve çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamalıdır.

Kendini gerçekleştirme basamağı tüm basamaklardaki ihtiyaçlar sağlıklı bir şekilde giderildikten sonra ulaşılan nihai basamaktır. Bu basamakta, birey sahip olduğu potansiyeli keşfeder ve adımlarını buna göre atar. Maslow, kendini gerçekleştirme basamağına her bireyin ulaşamadığını ancak bu basamağa ulaşmanın temel bir ihtiyaç olmadığını belirtmiştir. Bu kurama göre, bireyleri motive eden unsurlar büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Yöneticiler, çalışanlarının ihtiyaçlarını iyi bir şekilde analiz edebilmeli ve onlara en uygun çalışma ortamını sunabilmelidir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 8).

2.10.1.2. ERG (VİG) Kuramı

Clayton Alderfer'in Maslow'un kuramından esinlenip ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını modern koşullara uyarlaması ile oluşturulan bu kuram bireyin ihtiyaçlarını üç gruba ayırmıştır (Argon ve Eren, 2004).

- a) *Var olma ihtiyaçları*: Bireyin fiziksel ve güvenlik ihtiyaçları ile ilgilidir. Maslow'un ihtiyaçlar piramidinde temel fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelen bu basamak bireylerin çalışması ile aldıkları maaş,

iş yerinin sunduğu fırsatlar, çalışma ortamının rahatlığı ile ilgilidir (Çetinkanat, 2000 aktaran Tekin ve Görgülü, 2018: 1561).

- b) *İlişki ihtiyacı*: Bireyin aidiyet duygusu geliştirmesi ve bunun sonucunda sosyal ilişkiler kurması olarak ifade edilen bu basamak Maslow'un hiyerarşisinde sevgi ve ait olma basamağına denktir. Çalışanın iş yerinde diğer çalışanlar ile iyi bir iletişim kurması ve aidiyet duygusunu hissetmesi verimliliğin artması için önemli bir koşuldur.
- c) *Gelişme ihtiyacı*: Bireyin potansiyelini kullanması ve kendini geliştirmesi ile ilişkilidir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme basamağına karşılık gelmektedir. Bu basamak, bireylerin iş hayatında çeşitli başarılar elde etmeleri ve sorumluluk almaları üzerinedir.

2.10.1.3. Çift Faktör Kuramı

Hijyen- Motivasyon teorisi olarak da bilinen bu teori Frederick Herzberg tarafından 1950'li yıllarda geliştirilmiştir. Herzberg, 200 muhasebeci ve mühendisten meydana gelen çalışma grubuna şu soruyu sormuştur: “İşinizde kendinizi ne zaman son derece iyi ve ne zaman son derece kötü hissettiğinizi ayrıntılı olarak açıklar mısınız?” (Koçel, 2018: 645).

Herzberg, gelen yanıtlar doğrultusunda iki grup oluşturmuştur. Birinci grup; başarı, sorumluluk, terfi, yapılan işten mutluluk duyma gibi etmenleri içeren güdüleyici etmenlerdir. Söz konusu güdüleyici etmenlerin bulunduğu grup *Motive Edici Faktörler* olarak adlandırılmıştır.

Öte yandan; ücret, iş güvenliği, fiziksel koşullar, yönetici ve çalışan ilişkisi gibi unsurlar ise *Hijyen Faktörleri* grubunu oluşturmuştur. *Hijyen Faktörleri* bireyi motive etmemektedir. Ancak, bireyin motive olabilmesi için uygun ortamın oluştuğunun göstergesidir. Bireyin motive olabilmesi için gereken faktörler ise *Motive Edici Faktörler*dir. Kısaca, *Hijyen Faktörleri* olmadan *Motive Edici Faktörler* personel motivasyonunu sağlamak için yetersizdir (Koçel, 2018: 645).

2.10.1.4. Başarı Güdüsü Kuramı

D. McClelland tarafından geliştirilen bu kuram üç unsuru içermektedir (Steers ve Porter, 1991: 42) :

- a) *İlişki kurma ihtiyacı*: Birey, çeşitli ortamlarda kişiler ile sosyal ilişkiler kurmaya ve geliştirmeye çalışır.
- b) *Güç kazanma ihtiyacı*: Birey, çevresinde bulunan diğer bireyleri kontrol etme ve yönlendirme ihtiyacı içindedir.
- c) *Başarma ihtiyacı*: Birey, kendisine zorlu hedefler belirleyerek söz konusu hedefleri gerçekleştirmek için üstün bir çaba içerisine girer.

Yönetici, iş görenlerin ihtiyaçlarını belirleyerek onları uygun pozisyona yerleştirmelidir. Örneğin; başarma ihtiyacı içindeki bir birey buna uygun bir alanda çalıştırılmalı ve terfi olanaklarından faydalandırılmalıdır (Koçel, 2018: 647). Bu durum, çalışan motivasyonunu arttırarak örgüt verimliliğini yükseltecektir.

2.10.2. Süreç Kuramları

Adından da anlaşılacağı üzere, süreç kuramları motivasyonun oluşum sürecine odaklanmaktadır. Kapsam kuramları, çalışan davranışlarını etkileyen faktörleri ihtiyaçlar ve çevre kapsamında genel olarak ele alırken; süreç kuramları çalışan davranışlarını etkileyen faktörleri bölgeler ve ülkeler bazında ele alarak çalışan motivasyonunu arttıran faktörleri tespit etmeye çalışmaktadır (Çiçek, 2005: 22). Buna göre; ihtiyaç faktörü kişiyi davranışa sevk eden faktörlerden sadece bir tanesidir. Süreç kuramları; bireyi bu davranışı gerçekleştirmeye sevk eden dışsal faktörleri konu almaktadır (Koçel, 2018: 647).

2.10.2.1. Davranış Şartlandırması Yaklaşımı

Klasik koşullanma: Psikolojide önemli bir yeri olan bu kavram I. Pavlov'un köpekler üzerine gerçekleştirdiği deneysel çalışma üzerinedir. Pavlov, köpeğine her yemek verdiğinde zil çalmış ve bir süre sonra sadece zili çaldığında köpeğinin ağzının sulandığını ve yemek beklediğini fark etmiştir. Buna göre, organizma dışarıdan bir uyarı geldiğinde davranışı gerçekleştirmektedir.

Sonuçsal koşullanma: Edimsel koşullanma olarak da bilinen bu yaklaşım bireyin gösterdiği davranışın sonunda karşılaştığı sonuca göre (ödül veya ceza durumu) şartlanmasıdır. Skinner tarafından geliştirilen bu yaklaşıma göre, kişi ödül veya ceza almasına bağlı olarak bu davranışı yineler veya davranış zamanla söner.

Davranış şartlandırması yaklaşımı, bireyin davranışı sadece ödül almaya yönelik olarak gerçekleştireceği gerekçesiyle çokça eleştirilmiştir. Bu yaklaşımı benimseyen bir yönetici, örgüt içerisinde beklenen ve beklenmeyen davranışları çalışanlar ile paylaşmalı, davranışı gerçekleştiren bireye hemen tepki vermeli ve mümkün olduğunca pozitif motivasyon araçlarını tercih etmelidir (Çiçek: 2005: 27).

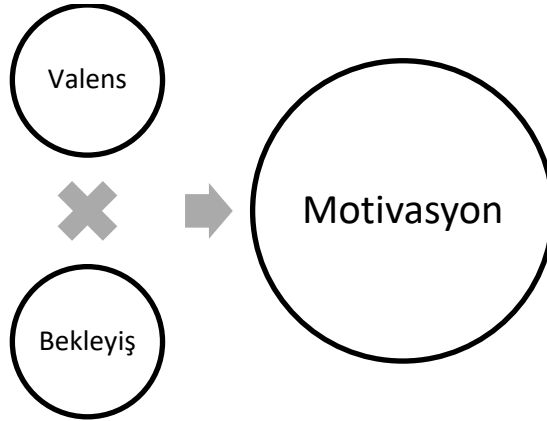
2.10.2.2. Bekleyiş Kuramları

Vroom Modeli: Vroom tarafından geliştirilen bekleyiş kuramında bireyin bir davranışı gerçekleştirmek için çabalamasının altında üç temel unsur bulunmaktadır:

- a) *Valens (kişinin ödül almayı isteme düzeyi)*
- b) *Bekleyiş (ödüllendirilme ihtimali)*
- c) *Araçsallık*

Buna göre;

Şekil 3. Vroom Modeli



Kaynak: Koçel, 2018: 650

Her bireyin valens seviyesi birbirinden farklıdır. Bireylerin ihtiyaçlarının farklı olması onların ödüllere farklı anlamlar yüklemesine sebeptir. Yüksek valens düzeyine sahip bir birey daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olacaktır. Bekleyiş ise gerçekleştirilen davranış karşısında bireyin ödüllendirilip ödüllendirilmeyeceği ile ilgilidir. Şayet, birey davranışı gerçekleştirmesinin ödül ile sonuçlanacağını farkında ise işini daha fazla motive olacaktır. Araçsallık durumunda ise bireyin gösterdiği performans sonucunda bir ödüllendirme elde edebilir. Bu durum, birinci düzey sonucu

olarak ifade edilir. Birinci düzey sonuçlar bireyin asıl hedefi olan ikinci düzey sonuçlar için bir araçtır (Koçel, 2018: 651).

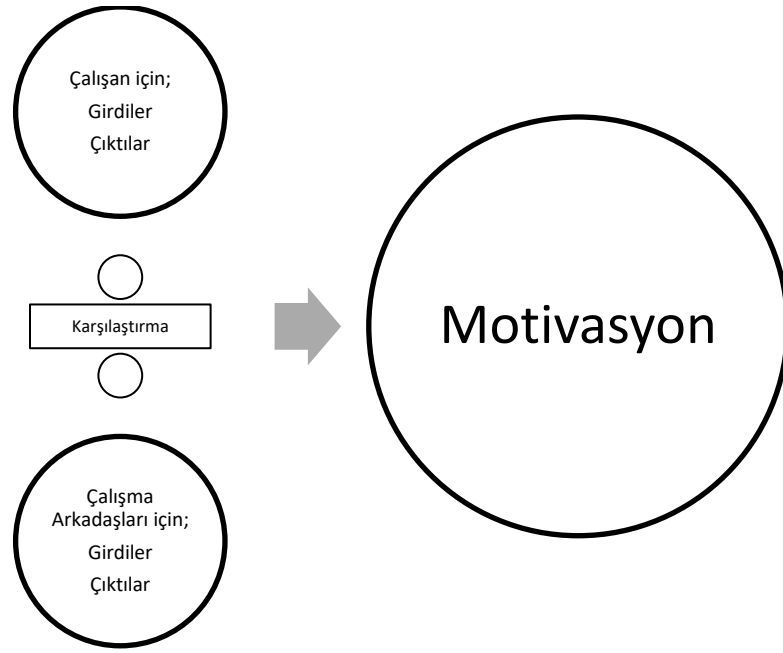
Örneğin; bireyin çok çalışması sonucunda iyi bir üniversiteye girmesi onun için birinci düzey bir amaçtır. Ancak iyi bir üniversiteye gitmek; bireyin toplumda daha iyi bir statü kazanmasına, ailesinin ve kendisinin daha konforlu bir yaşam sürmesine ve daha fazla iş olanağı elde etmesine ortam hazırlayacaktır. Bu durum, ikinci düzey amaç olarak ifade edilebilir. Bireyin, tam olarak motivasyonunun sağlanması için hem birinci düzeyde hem de ikinci düzeyde beklentilerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Lawyer-Porter Modeli: Vroom'un çalışmasından esinlenen bu modelde de en önemli iki unsur valens ve bekleyiştir. Ancak, Vroom'dan farklı olarak bu modelde; kişinin bir performansı gerçekleştirmesi için sadece istemesinin yeterli olmadığı, bireyin bu konudaki bilgi ve yetenek düzeyinin de oldukça etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, kişinin algıladığı rolü de söz konusu performansın gerçekleşmesi için oldukça önemlidir (Koçel, 2018: 652). Buna göre; valens ve bekleyiş dışında gayret, kişinin algıladığı rol ve bilgi ve yetenek performansın eklenmesi için temel unsurlardır. Gerçekleşen performans sonucunda birey, içsel veya dışsal ödül elde eder. Bu aşamada, Vroom'un sistemine ek olarak "algılanan eşit ödül" değişkeni bulunmaktadır (Koçel, 2018: 653). Algılanan eşit ödül, bireyin kendi performansı ile diğer çalışanların performansını karşılaştırması ve buna göre nasıl ödüllendirilmesi gerektiğini belirlemesi olarak ifade edilmektedir (Koçel, 2018: 653).

2.10.2.3. Eşitlik Kuramı

J. Stacy Adams tarafından geliştirilen bu teoriye göre çalışanların motivasyonunu etkileyen birincil faktör yöneticilerinin eşit davranıp davranmaması ile ilgilidir. İş ortamındaki eşitlik veya eşitsizlik durumu çalışanların performansı üzerinde doğrudan etkilidir çünkü çalışanlar arasında örgüte sundukları katkılar ile çıktılar yani içsel ve dışsal ödüller arasında daima bir karşılaştırma durumu söz konusudur (Can, 1995 aktaran Çiçek, 2005: 23). Bu durum şu şekilde ifade edilmektedir:

Şekil 4. Eşitlik Teorisi



Kaynak: Newstorm, 1997 aktaran Çiçek, 2005: 23

Bu yaklaşım ile hareket eden yöneticiler çalışanlar arasında eşitsizliğe neden olacak davranışlardan kaçınmalı ve ödüllendirme sisteminde adil davranmalıdır. Her bireyin eşitsizliği algılayış biçimi farklıdır. Bu nedenle, bireylerin eşitsizliğe vereceği tepkiler de farklılık göstermektedir (Gümüş ve Sezgin: 2012: 15).

2.10.2.4.Amaç Kuramı

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu kurama göre kişinin motivasyonunu belirleyen faktör hedefleridir. Kişinin hedefi ne kadar yüksek ve zorlu olursa, söz konusu hedefe ulaşmak için daha iyi bir performans gösterecektir. Bu kurama göre insan davranışı çeşitli amaçlara dayanmaktadır ve amaçlar da kişinin performansını belirlemektedir. Davranışçı kuramdan farklı olarak, amaç kuramı bireyin amaçlara sahip olması otomatik olarak ortaya çıkan bir durum değildir; içsel veya çevresel koşullardan da etkilenmez. Amaçlılık durumu, seçim meselesidir (Avcı, 2016: 40).

Çalışanların belirli amaçlarla istekli şekilde hareket etmesi örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamaktadır. Yöneticiler ise örgütte verimliliği arttırmak için çalışan amaçlarına uygun şekilde amaçlar belirlemelidir.

2.10.3. Motivasyon Kaynakları

Bireyi motive eden kaynaklar, çalışma ortamındaki amaçların daha kolay benimsenmesine ve örgütsel bağlılığın artmasına neden olmaktadır. Araştırma sonuçları, motivasyon kaynaklarını üç gruba ayırmaktadır: ekonomik kaynaklar, psikososyal kaynaklar ve örgütsel kaynaklar (Şimşek ve diğerleri, 2008 aktaran Çiftçi, 2017: 27)

2.10.4. Ekonomik Kaynaklar

Bireyler yaşamlarını idame etmek için çalışmaktadırlar. Bu nedenle, bireyin iş yerinden almış olduğu ücret onun için önemli bir motivasyon kaynağıdır. Öte yandan, kariyer ilerlemesi birçok çalışan için maaş artışı anlamına gelmektedir. Ekonomik olarak daha iyi bir hayata sahip olabilmek umudu ile çalışanlar terfi alabilmek için güdülenmektedir. Ayrıca maddi ödüllendirme, iş güvenliği ve sosyal kolaylıklar bireyleri ekonomik olarak güdüleyen diğer motivasyon kaynaklarıdır.

- a) *Ücret Politikası*: Bireyin çalışması karşılığında aldığı en somut çıktı ücrettir. Düşük ücret politikaları çalışan motivasyonu üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Kurumlar; iyi bir ücretlendirme politikası oluşturarak çalışanların yeteneklerini değerlendirmelidir. Bu noktada, çalışanlar arasında adil bir ücret sisteminin olması çalışan performansını yükseltecektir (Çiçek, 2005).
- b) *Ekonomik Ödüller*: Kurum içerisinde performans üzerinde diğer bir önemli etken ekonomik ödüllendirmelerdir. Ekonomik ödüllerin özendirici olması çalışan performansı üzerinde oldukça etkilidir. Örgütün geleceği için önemli katkılar sağlayan çalışanların maddi anlamda ödüllendirilmesi bu tür girişimlerin devam etmesini sağlayarak kurumsal verimliliğe katkıda bulunacaktır (Çiçek, 2005).
- c) *Teşvik Primi*: Çalışan verimliliğini arttırmaya yönelik diğer bir uygulama ise prim uygulamasıdır. Prim; kişi, takım veya işletmeye yönelik uygulanabilir. Prim sisteminin uygulanmasında çalışan performansının temel alınması ve adil olunması esas olmalıdır.
- d) *Kârâ Dahil Edilme*: İşletmeler elde ettikleri kârı, söz konusu kârın gerçekleşmesinde etkisi olan çalışanlar arasında bölüştürebilmektedir. Bireysel prim sisteminin aksine ortak bir çalışma olması sebebiyle iş birliğine dayalıdır

ve uygulanması daha kolaydır. Ancak, personelin dönem boyunca sergilediği performans iyi gözlemlenmelidir. Aksi halde, çabalamayan personelin ödüllendirilmesi çalışan verimliliğini düşürebilir.

- e) *Sosyal Haklar Sağlanması*: Çalışanların sosyal olanaklarının iyileştirilmesi şirket verimliliğine katkı sağlayacaktır. Çalışanlara; kira yardımı, öğrenci bursu, özel sağlık sigortası, giyim yardımı ve ulaşım yardımı gibi yardımların sağlanması işletmenin çalışana verdiği değeri göstermektedir. Çalışanın kendini değerli hissetmesi işletmeye olan bağlılığını arttırmaktadır.

2.10.4.1. Psiko-Sosyal Kaynaklar

Ekonomik kaynaklar kadar önemli olan psiko-sosyal kaynaklar, bireylerin sadece çalışan kişiler olarak görülmesinden ziyade onların sosyal yönlerini de önemseyen ve son zamanlarda önem kazanan bir bakış açısidir (Keser, 2006 aktaran Çiftçi, 2017: 27). Bireylerin bağımsız çalışabilme kapasiteleri, sorumluluklarının farkında olma düzeyi, değer görme isteği onların psiko-sosyal yönleri ile ilgilidir. Yöneticiler, çalışanların psiko-sosyal gelişimini destekleyebilmek adına onların özel hayatına saygı duyma, psikolojik güven sağlama, moral vermek ve takdir etmek ve çalışan önerilerini dikkate alma ile yükümlüdür (Çiftçi, 2017: 27). Çalışanlara sorumluluk verilmesi, çalışanların takdir edilmesi, kariyer gelişimlerine fırsat sağlanması gibi uygulamalar çalışanların psikolojik ve sosyal yönden motive edilmesini sağlamaktadır.

- a) *Yetki ve Sorumluluk Devri*: Yöneticilerin, çalışanlara güvendiğini ve saygı duyduğunu gösteren bir motivasyon türü olarak görülen yetki ve sorumluluk devri, kurumlarda katılımcı demokrasinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Yetki ve sorumluluk birbirinden ayrı olarak ele alınamaz. Çalışanlara yerine getirebilecekleri sorumluluklar vermek yaratıcılıklarının gelişmesine ve kendilerine güvenmelerine katkı sağlamaktadır (Çiçek, 2005).
- b) *Terfi ve Kariyer Fırsatları Sunma*: Çalışanlara kariyer fırsatlarının sunulması ve terfi imkanları yaratılması işletmelerde kullanılan etkili motivasyon araçlarındandır. Eğitim, bireyin hayatı boyunca devam eder. Eğitim fırsatlarından yararlanan personel daha verimli çalışır ve iş doyumunu arttırır. Etkili ve verimli çalışan bireylere kariyer olanağı tanınmadığı zaman iş doyumunda

azalma meydana gelebilmektedir. Bu nedenle, çalışanlara kariyer olanaklarının sunulması onların takdir edilme ve saygı görme ihtiyacını karşılayacak, daha iyi bir sosyal konuma erişmesini sağlayacaktır.

- c) *Rekabet*: Bireyin saygı görme, takdir edilme ve kendini gerçekleştirme ihtiyacından kaynaklanan rekabet duygusu doğuştan bulunan bir özelliktir. Yöneticiler, rekabet ortamı yaratırken oldukça dikkatli olmalıdır. Çünkü, bir grup takdir edilirken diğer grup yetersiz hissedebilir. Bu durum, çalışanlar arasındaki iş birliğine zarar verebilir (Çiçek, 2005).
- d) *Psikolojik Güven Sağlama*: Çalışanların geleceklerinin teminat altında olduğunu hissetme duygusu örgüte olan güvenini artırır. Güven duygusu direkt olarak örgütsel verimliliğe katkı sağlamasa da güvensizlik duygusu örgütsel verimin düşmesine neden olmaktadır.
- e) *Sosyal Aktiviteler*: Yöneticiler, çalışanlarının boş zamanlarını değerlendirebileceği aktiviteler oluşturmalıdır. Bu aktiviteler, çalışanların özel günlerini kutlama, sportif müsabakalar ve geziler gibi etkinlikler olabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

2.10.4.2. Örgütsel Kaynaklar

Örgütlerde etkili bir kariyer ilerleme sisteminin olması, çalışanların işe bağlılığını arttırarak örgütün amaçlarına daha kısa sürede ve daha kolay ulaşmasını sağlayacaktır. Bu noktada, örgüt içerisinde etkili bir iletişimin sağlanması hem çalışanların hem de yöneticilerin motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Şimşek ve diğerleri, 2008 aktaran Çiftçi, 2017: 29)

- a) *Amaç Birliği*: Kurum içerisinde amaçların en başta tüm personelin katılımı ile belirlenmesi gerek çalışanların gerekse personelin bu konuda sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlamaktadır. Bu anlamda, yöneticiler çalışanlarının hedeflere ulaşabilme konusunda inançlarını devam ettirmelerini sağlamalı ve aşamaları personelin ilgi ve yeteneğine göre oluşturmalıdır.
- b) *Esnek Zaman*: Çalışanların çalışacakları saat dilimine karar vermesi çalışan motivasyonunu arttırmaktadır. Gün içerisinde kendisine en uygun saati seçebilen birey, diğer işlerine de gereken zamanı ayırabilmektedir. Bu durum, çalışan üzerindeki iş stresini de azaltmaktadır.

- c) *Kararlara Katılma:* Çalışanların kurumun bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlayan önemli bir motivasyon aracıdır. Çalışanların kararlarına ve düşüncelerine önem vermek onların kuruma olan bağlılıkları üzerinde belirleyici olacaktır.
- d) *İletişim:* Çalışanlar ile yönetim arasında sürekli açık olan bir iletişim kanalının oluşturulması çalışanları motive eden diğer bir unsurdur. Hem dikey hem de yatay ilişkilerin oluşturulması, kurumda dayanışmayı sağlayacaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).
- e) *İş Genişletme:* Çalışanlara sürekli bir iş verilmesinden ziyade benzer işlere yönlendirilmesi çalışanın sıkılmasını engeller, motivasyonu artırır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).
- f) *İş Zenginleştirme:* Çalışanın sıkılmasını engellemek için çalışana daha fazla sorumluluk yüklenmesi ve işin niteliklerinin artırılması olarak tanımlanmaktadır. İş genişletme yatay yönlü olarak nitelendirilirken iş zenginleştirme dikey yönlüdür. Çünkü, iş zenginleştirmede çalışan bir işi tüm boyutları ile ele almaktadır. Bu durum, çalışanın iş üzerinde daha fazla söz sahibi olmasını sağlayacak ve motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003; Çiçek, 2005).
- g) *Fiziksel Çalışma Koşulları:* Çalışılan ortamın yeterli şekilde ısıtılması ve aydınlatılması ile düzenli olarak temizlenmesi ve havalandırılması çalışanları olumlu yönde etkilemektedir. Çalışan, fiziksel koşulların iyileştirilmesi ile kendisini daha değerli hissetmektedir.

Görüldüğü gibi motivasyonu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Okul yöneticilerin motivasyonunun yüksek olması öğretmen ve öğrenci motivasyonunu da etkileyecektir. Recepoğlu (2013) motivasyonun öğrenme süreçlerinde en etkili araç olduğunu belirtmiştir (577). Buna göre, yöneticilerin ve öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması, öğrencilerin motivasyonu üzerinde belirli bir etkiye sahiptir. Motive olan öğrencilerin başarı seviyesinde de artış meydana gelecektir. Okullarda motivasyon süreçlerinin etkili bir şekilde organize edilmesi yöneticilere bağlıdır. Yüksek motivasyona sahip okul yöneticileri iş arkadaşlarını motive ederek onların iş doyumlarını ve örgüte bağlılıklarını artırır. Ayrıca, örgütteki güven duygusunun artması ile olumlu bir okul iklimi oluşur. Bu durum da çalışanların

mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkiler. Kişinin üyesi olduğu *toplum* ve *kişinin zihinsel yapısı* motivasyon üzerinde etkilidir (Karataş, 2020) Buna ek olarak, kişinin eğitim seviyesi, yeterlilikleri ve çalışabilme kapasitesi de bireyin motivasyonunu şekillendirmektedir (Altok, 2020 aktaran Karataş, 2020). Güllüoğlu (2012) kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla bulundukları konuma daha fazla engelle mücadele ederek geldikleri için motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Motivasyon, kadın yöneticilerin yönetim alanında başarılı olmalarını sağlayan önemli bir unsurdur (Şahin, 2002).

2.11. İlgili Araştırmalar

Işın Çetin ve Mustafa Sevüktekin (2014) tarafından yapılan *Türkiye’de Kadın İstihdamının Geleceği* isimli çalışmada 1988-2012 yılları arasında kadın istihdamını etkileyen temel faktörler üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucunda evli kadınların daha az istihdam edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durumun yanında, eğitim faktörünün de istihdam konusunda önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı öncülüğünde Toksöz tarafından 2014 yılında yapılan *Türkiye’de Kadın İşgücü Profili ve İstatistiklerinin Analizi* isimli çalışmada ise kadınların medeni durumunun çalışma hayatları üzerindeki etkisi ortaya çıkmıştır. Buna göre, özellikle kırsal kesimde yaşayan evli kadınların büyük bir kısmı kayıt dışı istihdam altında çalışmaktadır. Bu kadınların, büyük çoğunluğu aile işlerinde görev almalarına ve ekonomik bir faaliyette bulunmalarına rağmen herhangi bir maddi kazanç elde edememektedir. Öte yandan, kadınların ekonomik faaliyetlerde yer almalarına rağmen ev içi sorumluluklarının devam ettiği ve “çifte mesai” yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışma, kadınların geçici işçi ve ücretsiz iş gücü olarak görülmesinin önüne geçilmesini sağlayacak politikaların geliştirilmesi için mihenk taşı olmuştur.

Zeynep Tunay Gül (2019), *Kadın Yöneticilerin Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi* isimli çalışmasında İstanbul ilinin 20 ilçesinde bulunan ve farklı alanlarda çalışan 53 kadın yönetici ile yapılan görüşmeler ve söz konusu yöneticilere uygulanan Mesleki Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puan neticesinde elde edilen veriler yorumlanmıştır. Çalışmada yer alan kadın yöneticilerin büyük çoğunluğunun 26-40 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, söz konusu katılımcılarının büyük bir

kısının çocuk sahibi olmadığı ve yüksek lisans – doktora mezunu bireyler oldukları görülmüştür. Mesleki Motivasyon Ölçeği sonuçlarına göre; kadın çalışanların yönetici olmalarını sağlayan en büyük motivasyon kaynaklarının görev aşkı olduğu görülmüştür. Evli olan kadın yöneticilerinin mesleklerini daha çok sevdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, evli olan kadın çalışanlar evliliğin ve işin getirdiği çifte sorumluluğa rağmen yöneticilik görevine devam ediyorsa iş motivasyonları yüksektir. Öte yandan, evlilik hayatında mutlu olmayan kadın çalışanların mesleğine dört elle sarıldığı ve çabaladığı sonucuna da ulaşılabılır.

Duygu Güldal (2006) tarafından yapılan *Kadın Yöneticileri Motive ve Demotive Eden Faktörlerin Tespitine Yönelik Bir Araştırma* isimli çalışmada ise evli ve çocuklu olan kadın yöneticilerin oranı %57,1 olarak hesaplanmıştır. Bu noktada, evli ve çocuklu kadınların da yöneticilik faaliyetlerinde daha fazla görev almaya başladığını göstermektedir. Kadınları eğitim olanaklarından yararlanabilme oranlarına bağlı olarak yöneticilik faaliyetlerinde yer alma oranları da artış göstermiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan kadın yöneticiler yöneticiliğin bir erkek mesleği olarak görünmesi fikrine kesinlikle karşı olduklarını belirtmiş; kendilerini motive eden en büyük faktörün “kendine güvenmek” olduğunun altını çizmiştir.

Örücü ve diğerleri (2007) tarafından yapılan ve kadınların kariyer engellerini araştıran *Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği* isimli çalışmada aile içi sorumlulukların kadınların üst düzey pozisyonlarda görev almasını engellendiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, toplumsal rollerin kadınların kariyer gelişiminde olumsuz bir etkisi olduğu söylenebilir.

Öznur Olaş (2007) tarafından yapılan *Kadın Yöneticinin Çalışma Yaşamında Değişen Karakteristiği Üzerine Bir Saha Çalışması: Sakarya Örneği* isimli çalışmada üst düzey yöneticilik pozisyonunda görev alan kadın sayısı ile eğitim seviyesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Söz konusu çalışmada, ailevi nedenler ile işlerine ara vermek zorunda kalan kadın yönetici sayısı özel sektörde oldukça fazla iken kamu sektöründe daha azdır. Bu durum, kamu sektöründe çalışan kadın yöneticilerin özel sektöre kıyasla ailelerine daha fazla vakit ayırabildiklerini göstermektedir. Özel sektörde görev yapan kadın yöneticiler bulundukları konumu hırs ve zekâ ile ilişkilendirirken

kamu sektöründe çalışan kadın yöneticiler düzenli ve disiplinli olma ve mesleklerini sevmeleri ile ilişkilendirmiştir.

Toplumsal önyargılar nedeniyle mücadele etmek zorunda kalan kadınlar, üst kademe pozisyonlarda görev alsalar dahi zaman zaman görevlerini bırakmak durumunda kalmaktadır. Yücedağ ve Günbayı (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada MEB bünyesinde okul yöneticiliği yapmış ve çeşitli nedenlerle yöneticilik görevlerini bırakmış kadın öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre kadın okul yöneticilerinin görevlerini bırakma sebeplerini toplumsal, ailevi ve örgütsel nedenler oluşturmaktadır. Çelikten (2004) tarafından yürütülen araştırma kapsamında Kayseri ilinde görev yapan kadın okul yöneticilerinin sayısının az olmasının altında yatan sebeplerin ortaya çıkartılması amaçlanmış ve kadın okul yöneticilerinin çevreden destek görememe, kendilerine güvenmeme ve iş ile aile arasında seçim yapmak durumunda kalmaları nedeniyle görevlerini isteksiz bir şekilde sürdürdükleri ortaya çıkmıştır.

Ağaoğlu (2018) tarafından Tokat ilinde yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin motivasyonu toplumsal ve ailevi nedenlerle zaman zaman kırılmaktadır ve kadın öğretmenler yönetici olma konusunda özellikle mülakata dayalı sınavlarda zorluk yaşamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan kadın yönetici sayısı ağırlıklı olarak kız meslek liselerinde ve okul öncesi eğitim kurumlarındadır. Ayrıca, kadın okul yöneticileri, yöneticilikleri süresince cam tavan gibi engeller ile karşılaştıklarını onaylamıştır. Farklı zamanlarda farklı yerlerde görev yapan kadın çalışan ve yöneticilerin durumunu araştırmak amacıyla yapılan tüm bu çalışmaların ortak bir yanı vardır. Buna göre, henüz çocukken maruz kalınan cinsiyet rolleri ileriki yaşlarda kadınları olumsuz yönde etkilemekte, çalışma hayatında ilerlemelerini engellemektedir.

Görüldüğü gibi kadınların kariyerleri boyunca karşılaştıkları engelleri inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Bireylerin bir davranışı yapmaya yönelmelerini sağlayacak en önemli etken motivasyon kaynaklarıdır. Bu çalışma ile, kadın okul yöneticilerinin okul yöneticiliğine ilişkin motivasyon kaynaklarının neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, özel okul ve devlet okulunda görev yapan kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynaklarının neler olduğu karşılaştırmalı bir biçimde ortaya konulacaktır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır. Bu bölümdeki başlıklar; araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, araştırmacının rolü, güvenirlik ve geçerlik ve verilerin analizi ve araştırma etiği şeklindedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu tezde nitel betimsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Kadın okul yöneticileri ile çevrimiçi bir program üzerinden gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilen veriler ilgili alanyazın ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Nitel araştırma türünün temelinde nedenleri sorgulanmak istenen bir durum bulunmaktadır (Creswell, 2019: 6). Nitel araştırma bünyesinde; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarını bulundurmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde, araştırmacı bizzat gerçek ortama gidip sürecin nasıl geliştiğini bütüncül bir şekilde inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Bu araştırmada, kadınların okul yöneticiliğine ilişkin motivasyon kaynaklarının neler olduğunun derinlemesine anlaşılması ve özel okul ve devlet okulundaki durumun karşılaştırmalı olarak nedenleriyle anlaşılması amacına ulaşmak istendiğinden nitel betimsel bir araştırmanın daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Özellikle on yedinci yüzyıldan sonra egemen olan nesnel ve genellemeci bakış açısına karşın yirminci yüzyılda öznel ve genellenmeyen bilgi ve bu bilgi türünün önemi ortaya çıkmıştır. Karmaşık bir yapıda olan insanı anlamak ve insanı sadece pozitivist bir yaklaşım ile ele almanın yetersiz bir sonuca sürükleyeceği görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Creswell (2013) nitel araştırmayı; farklı kumaş ve ipliklerden dokunmuş kumaş parçasına benzetmektedir. Bu benzetme aslında oldukça yerinde bir benzetmedir. Nitel araştırma süreci boyunca araştırmacı, farklı kişi ya da gruplara doğal ortamlarında yoğunlaşarak ve tümdengelim ve tümevarım gibi teknikleri kullanarak çeşitli analizler yapar (Creswell, 2013: 69). Nitel araştırmada, derinlemesine araştırma yapılması için söz konusu kişi ya da grupların sayısı minimum düzeyde tutulur. Bir nitel araştırmada; doğal ortam, veri toplama, çoklu yöntem kullanımı, tümevarım veya tümdengelim içeren bağlantılar, katılımcıların düşünceleri oldukça önem arz eden faktörlerdir (Creswell, 2013).

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinde yer alan özel okul ve devlet okulunda görev yapan kadın yöneticiler oluşturmaktadır. Katılımcılardan 10 kişi özel okulda 16 kişi devlet okulunda çalışmaktadır. Yöneticilerin kıdemleri değişkenlik göstermektedir.

Araştırmada *amaçlı örnekleme yöntemi* tercih edilmiştir. Katılımcı seçiminde temel amaç farklı kademelerde görev yapan katılımcıların görüşme sorularına cevap verebilecek kişilerden oluşmasını sağlamak olmuştur. Ayrıca, araştırma sonuçlarını etkilememesi açısından araştırmada yer alacak katılımcıların araştırmacı ile herhangi bir tanışıklığı olmamasına özen gösterilmiştir.

Araştırma boyunca katılımcıların gerçek isimleri yerine kodlama tercih edilmiş ve katılımcı gizliliği esas alınmıştır.

Tablo 5. Araştırma Grubundaki Katılımcıların Demografik Özellikleri

		Belirtilme Sıklığı (F)	Yüzde %100
Yaş	20-30	4	15,38
	31-40	11	42,30
	41-50	8	30,76
	51-60	3	11,53
Unvan	Müdür	5	19,23
	Müdür Yardımcısı	21	80,76
Eğitim	Önlisans	1	3,84
	Lisans	19	73,07
	Yüksek Lisans	6	23,07
Görev Yaptığı Kademe	Anaokulu	2	7,69
	İlkokul	3	11,53
	Ortaokul	9	34,61
	Lise	12	46,15
Yönetici Olarak Geçirilen Süre	0-5 Yıl	15	57,69
	6-10 Yıl	4	15,38
	11-20 Yıl	1	3,84
	20 Yıl ve Üstü	6	23,07
Kurum Türü	Özel Okul	10	38,46
	Devlet Okulu	16	61,53

Tablo 5’te de belirtildiği gibi araştırma grubunda 10 özel okul yöneticisi ve 16 devlet okulu yöneticisi olmak üzere toplam 26 kadın okul yöneticisi bulunmaktadır. Yaş değişimini ele alındığında, katılımcılardan 21-30 yaş aralığında 4 kişi, 31-40 yaş

aralığında 11 kişi, 41-50 yaş aralığında 8 kişi, 51-60 yaş aralığında 3 kişi bulunmaktadır. Unvan değişkeninde ise katılımcılardan 5 kişinin m¼d¼r, 21 kişinin ise m¼d¼r yardımcısı olduğu g¼r¼lmektedir. Eğitim değişkeninde ise katılımcılardan 1 kişinin ¼n lisans, 19 kişinin lisans ve 6 kişinin y¼ksek lisans mezunu olduğu g¼r¼lmektedir. Katılımcıların g¼rev yaptıkları kademelere bakıldığında ise 2 kişinin anaokulunda, 3 kişinin ilkokulda, 9 kişinin ortaokulda, 12 kişinin ise lisede g¼rev yaptığı g¼r¼lmektedir. Katılımcıların y¼netici olarak ge¼irdikleri s¼re ise 0-5 yıl arası 15 kişi, 6-10 yıl arası 4 kişi, 11-20 yıl arası 1 kişi, 20 yıl ve ¼zeri 6 kişi şeklindeir. Araştırma i¼erisinde devlet okulu y¼neticileri “DY” harfleri, ¼zel okul y¼neticileri “¼Y” harfleri ile belirtilmiştir.

Tablo 6. Özel- Devlet Ayrımına Göre Katılımcıların Özellikleri

		F (ÖY)	ÖY Katılımcılar	% (ÖY)	F (DY)	DY Katılımcılar	% (DY)
Yaş	20-30	0	-	0	2	DY1, DY11	12,5
	31-40	7	ÖY17, ÖY18, ÖY19, ÖY21, ÖY23, ÖY25, ÖY26	70	7	DY4, DY5, DY6, DY7, DY13, DY14, DY16	43,75
	41-50	2	ÖY20, ÖY22	20	5	DY3, DY8, DY9, DY10, DY12	31,25
	51-60	1	ÖY24	10	2	DY2, DY15	12,5
Unvan	Müdür	2	ÖY20, ÖY22	20	3	DY1, DY8, DY12	18,75
	Müdür Yardımcısı	8	ÖY17, ÖY18, ÖY19, ÖY21, ÖY23, ÖY24, ÖY25, ÖY26	80	13	DY2, DY3, DY4, DY5, DY6, DY7, DY9, DY10, DY11, DY13, DY14, DY15, DY16	81,25
Eğitim	Önlisans	1	ÖY21	10	-	-	-
	Lisans	9	ÖY17, ÖY18, ÖY19, ÖY20, ÖY22, ÖY23, ÖY24, ÖY25, ÖY26	90	10	DY1, DY2, DY3, DY5, DY6, DY10, DY12, DY13, DY15, DY16	62,50
	Yüksek Lisans	-	-	-	6	DY4, DY7, DY8, DY9, DY11, DY14	37,50
Görev Yaptığı Kademe	Anaokulu	1	ÖY21	10	1	DY16	6,25
	İlkokul	3	ÖY19, ÖY20, ÖY24	30	1	DY15	6,25
	Ortaokul	2	ÖY18, ÖY23	20	6	DY9, DY10, DY11, DY12, DY13, DY14	31,25
	Lise	4	ÖY17, ÖY22, ÖY25, ÖY26	40	8	DY1, DY2, DY3, DY4, DY5, DY6, DY7, DY8	50
Yönetici Olarak Geçirilen Süre	0-5 Yıl	6	ÖY17, Y19, ÖY21, ÖY23, ÖY24, ÖY26	60	10	DY1, DY4, DY5, DY6, DY7, DY9, DY11, DY12, DY13, DY14	62,50
	6-10 Yıl	2	ÖY20, ÖY25	20	3	DY3, DY10, DY16	18,75
	11-20 Yıl	2	ÖY18, ÖY22	20	2	DY8, DY15	12,50
	20 Yıl ve Üstü	-	-	-	1	DY2	6,25

Araştırmada, özel okul ve devlet okulunda çalışan yöneticilerin sorulara vereceği cevaplar karşılaştırmalı olarak ele alınacağı için Tablo 6 üzerinde katılımcıların bu özelliği ile kıdem, yaş yöneticilikte geçen süre, okul türü gibi değişkenler dikkate alınmış ve katılımcı kodları eklenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcıların görüşlerini ortaya koymaları için görüşme yöntemi tercih edilmiş, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden hazırlanmış sorulara bağlı olarak görüşmenin seyrine göre alt sorularla desteklenebilir, böylelikle sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı, ek sorular ile detaylı bilgiler elde ederek katılımcının deneyimlerine ışık tutar.

Görüşme tekniği, belirli bir konu çerçevesinde gelişen araştırmacı ve katılımcı arasındaki kontrollü iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994 aktaran Türnüklü, 2000: 544). Araştırmacı, önceden hazırlanan soruları sorarak veya konuşmaya göre gelişen ek soruları sorarak kişinin duygu ve düşüncelerini öğrenmeyi amaçlamaktadır (Türnüklü, 2000: 544). Bu noktada, amaç bir hipotezi test etmek değil, kişinin bir konuyu nasıl deneyimledikleri üzerine yoğunlaşmaktır.

Görüşme formu hazırlanırken önce literatür taraması yapılmış, yirmi sorudan meydana gelen bir taslak hazırlanmış, ardından dört uzman görüşü ile soru sayısı on üçe indirilmiştir. Hazırlanan görüşme soruları, 1) *Kadın yöneticilerin yöneticilikleri süresince okullarda karşılaştıkları başlıca problemler*, 2) *Kadın yöneticileri motive eden içsel ve dışsal motivasyon kaynakları*, 3) *Son on yılda kadın istihdamını ve yönetimdeki kadın sayısını arttırmak amacıyla yapılan uygulamaların işlevselliği ve* 4) *Kadın yöneticilerin karşılaştıkları problemler ile başa çıkabilme stratejileri* ile ilgili olan on üç sorudan meydana gelmektedir. Söz konusu görüşme soruları EK 1’de verilmiştir.

Hazırlanan form başka bir ilçede görev yapan üç kadın okul yöneticisine uygulanmış ve soruların ne derecede amaca hizmet ettiği kontrol edilmiştir. Son şekli verilen form kullanılarak görüşmeler belirlenen gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin katılımcılar ile yüz yüze yapılacak görüşmeler sonucunda toplanması planlanırken Türkiye’de 18/11/2020 tarihi itibarıyla COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu nedenle, katılımcılar ile görüşmeler bir video konferans programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılara sorularda geçen bazı kavramların açıklandığı ses dosyası gönderilmiştir. Katılımcılara gönderilen bu ses dosyasının metni EK 2’de verilmiştir. Görüşmeler belirlenen gün ve saatte araştırmacı ve tek bir katılımcının yer aldığı şekilde gerçekleşmiştir. Görüşmenin başında katılımcılara araştırmanın amacı, görüşmede elde edilecek verilerin yazılı hale getirileceği ve katılımcı gizliliği gibi konular ile katılımcıların istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri bilgisi verilmiştir. Katılımcılardan alınan izin doğrultusunda elde edilen video dosyaları öncelikle ses dosyasına ardından yazıya dökülmüştür.

3.5. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı aynı zamanda katılımcıdır. Nitel araştırmada, sosyal olguların doğal ortamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle, araştırmacı katılımcılar ile iletişim kurar ve gerektiğinde aslında bir katılımcı olarak yer aldığı araştırmada elde ettiği tecrübeleri de katılımcılardan edindiği verileri analiz ederken kullanır (Yıldırım, 1999: 11). Nitel araştırmada, araştırılacak konuya dair bir merak duygusu olmalıdır. Ayrıca, kişi sayısı minimum düzeyde tutularak çalışılacak konunun derinlemesine araştırılması amaçlanır. Ancak, araştırma süreci devam ederken bazen araştırmacı sıkılabilmektedir. (Creswell, 2002). Bu nedenle, araştırmacının ilgi duyduğu bir konuyu çalışması önemlidir. Araştırmacı, çalışmasına başlamadan önce bir kuramsal çerçeve oluşturmalıdır. Daha sonra, esnek bir araştırma yöntemi geliştirmeli ve elde ettiği verileri anlaşılır bir şekilde yazıya dökmelidir (Creswell, 2002). Bu araştırmada, araştırmacı tarafından motivasyon kavramı ile ilgili literatür taraması yapılmış, ilgili alan yazın örneklem seçimi ve veri toplama aracının geliştirilmesi için incelenmiştir. Araştırma sonuçlarının geçerliliğini sağlamak için araştırmacı görüşme kaydı sonrasında elde ettiği deşifre edilmiş metni verileri katılımcıların onayına sunmuştur. İçerik analizi yapılarak veri setinde katılımcıların sürekli olarak tekrarladığı ve vurguladığı alanlar belirlenmiş ve kodlar

oluşturulmuştur. Kodlar kendi içerisinde belirli kategorilere ayrılmış ve ilgili literatür ve tez danışmanının yardımı ile temalar oluşturulmuştur (Baltacı, 2019: 377).

3.6. Güvenirlik ve Geçerlik

Araştırmacı, araştırmanın güvenirlik ve geçerlik derecesini arttırmak için problemi mümkün olduğunca nesnel ve tarafsız şekilde ele almıştır (Baltacı, 2019: 380). Büyüköztürk ve diğerleri (2019) nitel bir araştırmada güvenirliği artırmanın birincil yolunun katılımcı kontrolü olduğunu belirtmiştir. Buna göre, araştırmacı görüşme boyunca almış olduğu notları katılımcılar ile paylaşmaktadır. Bu araştırmada da araştırmacı görüşme notlarını katılımcılar ile paylaşmış ve notların doğruluğu katılımcılar tarafından teyit edilmiştir. Böylelikle, eksik veya yanlış anlamaların engellenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine katkı sağlaması amacıyla, araştırma boyunca katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmacı, araştırmanın her evresinde neler yapıldığını ve izlenen adımları çalışma boyunca paylaşmıştır. Araştırmacı, güvenirlik için hayati önem arz eden doğru ve kapsamlı bilgiye ulaşmak için görüşme sırasında katılımcı cevaplarının yetersiz olduğu durumlarda ekstra sorular sorarak daha detaylı açıklamalar elde etmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların benzer gruplara genellenebilme derecesi olarak bilinen dış geçerliliğin sağlanması için, çalışmada örneklem çeşitliliği sağlanmış ve diğer örneklemeler ile karşılaştırma yapmaya imkân verecek şekilde tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Ayrıca araştırmanın geçerliliğine katkı sağlaması amacıyla araştırma boyunca uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı, görüşme sorularını hazırlamak için ilk olarak ilgili literatürü taramıştır. Ardından, oluşturmuş olduğu soruların taslaklarını eğitim bilimleri alanında yapmış olduğu çalışmalarıyla tanınan tez danışmanına ve eğitim bilimleri alanından diğer uzmanlara gönderip sorunların niteliği ile ilgili yorum

yapmalarını istemiştir.² Gelen cevaplar doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir ve farklı ilçelerde yönetici olarak çalışan üç kişi ile pilot çalışma yapılarak soruların amaca hizmet etme derecesi kontrol edilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Görüşme formunda elde edilen verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç verilerin içinde yer alan saklı gerçekleri ortaya çıkarmaktır (Gülbahar ve Alper, 2009 aktaran Sert ve diğerleri, 2012: 353). İçerik analizi, dokümanlardan elde edilen verilerin kodlanması, temalara ayrılması, kodların ve temaların gözden geçirilmesi, bulguların tartışılması olmak üzere dört aşamadan meydana gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2006 aktaran Sert ve diğerleri, 2012: 353).

Görüşmeler, katılımcıların görev yaptıkları okulda mesai saatleri dışında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşmeci ile 35-45 dakika arasında görüşme yapılmıştır. Toplam görüşme süresi yaklaşık olarak 750 dakikadır. Elde edilen ses kayıtları, bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ardından kodlama ve temalara ayırma sürecine geçilmiştir.

² Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.
Dr. Öğr. Üyesi Murat BÜLBÜL, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.
Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, İlköğretim Anabilim Dalı.
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

3.8. Araştırma Etiği

Nitel araştırmalarda, araştırmacıların dikkat etmesi gereken diğer bir önemli husus ise etik konusudur (Creswell, 2013). Araştırma öncesinde İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Etik Kurul'a gönderilen başvuru metninin ardından Kurul'dan gelen onay yazısı EK3'te sunulmuştur. Araştırmada katılımcı gönüllülüğü esas alınmış ve katılımcılara araştırmanın amacından bahsedilerek bir onam formu hazırlanmıştır. Söz konusu formun imzalanması konusunda katılımcılara herhangi bir baskı yapılmamıştır. Katılımcı izin formuna EK 4'te yer verilmiştir. Katılımcılara, görüşme öncesinde çalışmada kimliklerini deşifre edecek herhangi bir kişisel veriye yer verilmeyeceği belirtilmiştir. Bu nedenle, araştırmada kod isimlere yer verilerek katılımcı gizliliği esas alınmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde bazı kişisel sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların okul yöneticiliğine ilişkin düşüncelerini ve motivasyon kaynaklarını belirlemeyi amaçlayan açık uçlu sorular bulunmaktadır.

4.1. Kadın Yöneticilerin Okul Yöneticisi Olma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Kadın okul yöneticilerine, yöneticiliği tercih etme nedenleri sorulmuştur. İçerik analizi yöntemi ile ulaşılan temalar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Kadın Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticiliğini Seçmesinde Etkili Olan Faktörler

Tema	Alt Temalar	Frekans
Faydalı olma isteği ($f=7$)	Sahip olduğum özellikler nedeniyle çalıştığım kuruma ve öğrencilere daha fazla fayda sağlamak istedim. (ÖY23, DY11, ÖY21, DY6, ÖY24, DY5, ÖY19).	DY=3 ÖY=4
Yönetici ihtiyacı olması ($f=8$)	Okulumuzda kadın idareci ihtiyacı bulunuyordu (DY4)	DY=1
	Yönetimin isteği doğrultusunda idareci oldum. (ÖY25, ÖY18, ÖY20, DY2, DY15, ÖY26, DY14).	DY=3 ÖY=4
Meslekte arayış ($f=9$)	Öğretmenlikte içsel doyuma ulaştığımı fark ettim. (DY11, ÖY22, ÖY21).	DY=1 ÖY=2
	Kendime yeni bir kariyer planlaması yaratmak istedim. (ÖY17, ÖY23, DY12).	DY=1 ÖY=2
	Karar verici ve yönlendirici tarafta olmak istedim. (DY8, DY14, DY16).	DY=3
Norm kadro problemi ($f=6$)	Okulumda norm kadro fazlası oldum. (DY3, DY10, DY6, DY9, DY4).	DY=5
	Branşımda öğretmen normu bulunmaması nedeniyle okul müdürü oldum. (DY8).	DY=1
Olumsuz deneyim ($f=1$)	Çalıştığım yöneticilerden daha iyi bir yönetici olacağımı düşündüm. (DY1).	DY=1
Kişisel sebepler ($f=3$)	Özel hayatımla ilgili yaşadığım problemlerden dolayı yoğun bir çalışma temposuna girmek istedim. (DY9, DY14).	DY=2
	Görev yaptığım okulu değiştirebilmek için sınava girdim. (DY13).	DY=1

Tablo 7’de de belirtildiği gibi kadın okul yöneticilerinin okul yöneticiliğini tercih etme sebepleri bölümünde faydalı olma isteği ($f=7$), kadın idareci ihtiyacı ($f=8$), meslekte arayış ($f=9$), norm kadro problemi ($f=6$), olumsuz deneyim ($f=1$) ve kişisel sebepler ($f=3$) olmak üzere altı tema bulunmaktadır. Katılımcılar, faydalı olma isteği ($f=7$)

temasında görüşlerini “Sahip olduğum özellikler nedeniyle çalıştığım kuruma ve öğrencilere daha fazla fayda sağlamak istedim.” şeklinde belirtmiştir. Bu alt temaya dair ÖY23, DY11, ÖY21, DY6, ÖY24, DY5, ÖY19 olmak üzere yedi kişi görüş bildirmiştir. Görüş bildiren katılımcılardan dört kişi özel okulda üç kişi ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Özel okulda görev yapan yönetici ÖY19, kuruma faydalı olma isteğini şu sözlerle aktarmıştır: *“Öğretmenlik yaptığım süre boyunca gerek okul etkinliklerinde gerekse zümre etkinliklerinde oldukça aktiftim. Sahip olduğum bilgiyi ve deneyimi diğer kişiler ile paylaşmayı seven bir yapım var. Bu nedenle hem gerçekten öğrencilere ışık tutabilmek hem de öğretmen arkadaşlarıma bir nebze daha fazla destek olabilmek için müdür yardımcılığı görevine başladım.”* Devlet okulunda yönetici olarak görev yapan DY6 da aynı görüşe sahiptir: *“İdareci iken daha fazla öğrenci ile bir arada olduğumu ve daha faydalı olduğumu fark ettim. O yüzden idareci olmayı seçtim.”* Bu alt tema ile fikir bildiren katılımcılar öğretmenlik yaptıkları dönemde de sahip oldukları bilgi ve tecrübeyi diğer meslektaşları ile paylaşmayı seven bireyler olduklarını ve genellikle gönüllü olarak zümre veya bölüm sorumlusu olmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Yönetici ihtiyacı olması temasında ($f=8$) ise iki alt tema altında bulunmaktadır: “Okulumuzda kadın idareci ihtiyacı bulunuyordu.” ($f=1$) ve “Yönetimin isteği doğrultusunda idareci oldum.” ($f=7$). Görev yaptıkları okulda kadın yönetici ihtiyacı bulunması nedeniyle yönetici olduğunu belirten bir katılımcı vardır. Söz konusu katılımcı devlet okulunda görev yapmaktadır ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan kadın yönetici kotası uygulaması ile yönetici olmuştur. DY4, bu konudaki fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Okulum kız meslek lisesiydi. Üç erkek yönetici bulunmaktaydı. Kadın yönetici ihtiyacı bulunduğu için yönetici olmak istedim.”* ÖY25, ÖY18, ÖY20, DY2, DY15, ÖY26, DY14 yönetimin isteği doğrultusunda idareci olduklarını belirtmiştir. Özel okulda görev yapan ÖY25’in bu konudaki görüşleri şu şekildedir: *“Ben bulunduğu ortamda bir şeyleri düzeltmek orada yenilik yapmak ya da fikirlerim sunmakla ilgili biraz hevesliyimdir. Bu da okul yönetiminin dikkatini çeken özelliğim oldu diye düşünüyorum. Yönetimden yöneticilik teklifi gelince ben de kabul ettim.”* Devlet okullarında yazılı sınavın yapılmadığı dönemlerde müdür yardımcılarının seçimi okul müdürlerinin önerisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde müdür yardımcısı olan DY15 birçok kendisine birçok

kez müdür yardımcısı olma konusunda teklif geldiğini ancak ailevi nedenlerden dolayı reddetmek durumunda kaldığını şu sözlerle aktarmıştır: *“Daha önce çalıştığım okul müdürü yönetici olmam konusunda birkaç kere öneri sundu. Ancak çocuğum çok küçük olduğu için öncelikle hemen kabul etmemiştim. Kızım biraz daha büyüdükten sonra bir kere daha bu konuda teklif alınca aile bireyleri ile konuşup karar verdik.”*

Katılımcılar, meslekte arayış teması ($f=9$) ile ilgili görüşlerini “Öğretmenlikte içsel doyuma ulaştığımı fark ettim.” ($f=3$), “Kendime yeni bir kariyer planlaması yaratmak istedim.” ($f=3$) ve “Karar verici ve yönlendirici tarafta olmak istedim.” ($f=3$) şeklinde üç alt tema altında belirtmiştir. Bu kapsamda, DY11, ÖY22, ÖY21 isimli katılımcılar, öğretmenlikte içsel doyuma ulaşmaları nedeniyle yöneticiliği tercih ettiklerini belirtmiştir. Katılımcılardan ÖY22 bu konu ile ilgili şunları söylemiştir: *“Altı sene öğretmenlik yaptıktan sonra öğretmenlikte kişisel doyuma ulaşmıştım. Ardından yönetici olmam konusunda bir teklif geldi ve disiplinle ekip işi yapma bana çok cazip geldiği için kabul ettim.”* Yeni bir kariyer planlaması yapmak istemeleri nedeniyle yönetici olduklarını belirten katılımcılardan iki kişi özel okulda bir kişi ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Özel okulda çalışan katılımcılar yöneticiliğin sektörde iş bulma fırsatı yarattığını belirtmiştir. Özel okul yöneticilerinden ÖY17 bu konu ile ilgili şunları söylemiştir: *“Özel sektördeki en önemli problemlerden bir tanesi performans dayalı bir sistem bulunması ve yaşıyor ilerlediğinde performansınızın düşmesi gerekçesiyle işsiz kalma ihtimalinizin artmasıdır. Ancak, yönetici olduğunuzda; yaşıyor, olgunluğunuz artı puanlar getirebiliyor size. Kısaca, kendime bu sektörde istihdam yaratmak ve yeni bir kariyer planlaması yapmak için yönetici oldum diyebilirim.”* Katılımcılardan bazıları uzun yıllar öğretmenlik deneyiminden sonra işin karar verici kısmında olmayı istemeleri nedeniyle yönetici olduklarını belirtmiştir. Bu alt tema ile ilgili görüş bildiren katılımcıların (DY8, DY14, DY16) tümü devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcılardan DY16’nın bu alt tema ile ilgili görüşleri şu şekildedir: *“Beş yıl öğretmenlik yaptıktan sonra kendi alanım ile ilgili yapmak istediklerim için karar verici bir mercide olmak istedim. Çünkü yönetici olduğunuzda rehberlik yapıcı yönünüz ortaya çıkıyor ve karar verici süreçlerde daha aktif olabiliyorsunuz. Biraz da kurumsal nitelik anlamında benim isteklerim vardı.”*

Devlet okulunda görev yapan katılımcıları yönetici olmaya iten diğer bir faktör ise norm kadro problemidir. Katılımcıların norm- kadro problemi teması ($f=6$) altında

verdikleri yanıtlar “Okulumda norm kadro fazlası oldum.” ($f=5$) ve “Branşımda öğretmen normu bulunmaması nedeniyle okul müdürü oldum.” ($f=1$) şeklindedir. Okullarında norm kadro fazlası olmaları nedeniyle yönetici olduklarını belirten DY3, DY10, DY6, DY9, DY4 isimli dört katılımcıdan DY3, bu alt tema ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Öğretmenliğimin beşinci altıncı yılında norm kadro fazlası oldum. O zaman da sınavlar 2-3 yılda bir açılıyordu. Ben de sınava girdim. Sınava girdim ve bu okula atamam gerçekleşti yani idarecilik serüvenim öyle başladı.*” Öte yandan, bir süre görevlendirme müdür yardımcısı olarak çalıştığını, ardından öğretmenliğe dönmek istediğini ancak bulunduğu bölgede branşında norm olmaması nedeniyle bir proje okulunda okul müdürü olduğunu belirten DY8 ise bu konuda şunları söylemiştir: “*Benim okul müdürü olmam biraz garip oldu. Görev yaptığım ilçede benim branşımda boş kadro olmaması sebebiyle öğretmenliğe dönememedim. Ardından, okul müdürlüğünü tercih etmek durumunda kaldım.*” Yöneticiliği bırakma fikrinin ardından bir proje okulunda müdür olmanın kendisini birçok anlamda geliştirdiğini belirten DY8 görevini keyif alarak sürdürdüğünü belirtmiştir.

Katılımcıların öğretmenlikleri süresince karşılaştıkları idari personel onları yönetici olma konusunda güdülemiştir. Ancak, katılımcılardan DY1 gerek öğretmenliği süresince gerekse müdür yardımcılığı süresince işini layığı ile yapmayan birkaç kişiye denk geldiğini ve bu kişilerden daha iyi bir yönetici olacağını düşündüğü için okul müdürü olmaya karar verdiğini belirtmiştir: “*Okulda bazı aksaklıklar fark etmeye başladım. Eşitsizlikler ve adaletsizlikler çok fazlaydı. Ben haksızlıklar karşısında sakın kalabilen birisi değilim. Çok defa da müdür ile bu nedenle tartıştım. Sonra 2016 yılında müdür yardımcılığı sınavı oldu. Müdür yardımcısı olarak çalıştığım okuldaki müdür de bizleri yıldırmaya çalışmaya başladı ve zaman zaman görevi kötüye kullandığına şahit oldum. Bana karşı davranışları nedeniyle öğretmenler benim yanımda durmaya başladı. O zaman ben bir şeyleri değiştirebildiğimi fark ettim. Daha sonra okul müdürlüğü sınavı açıldı. Gerçekten isteyerek girdim çünkü aklımda o kadar fazla şey var ki!”*

Katılımcılar kişisel sebepler ($f=3$) teması altındaki görüşlerini “Özel hayatımla ilgili yaşadığım problemlerden dolayı yoğun bir çalışma temposuna girmek istedim.” ($f=2$) ve “Görev yaptığım okulu değiştirebilmek için sınava girdim.” ($f=1$) şeklinde ifade etmişlerdir. DY9 ve DY14 isimli katılımcılar için yöneticiliğin yoğun çalışma temposu

özel hayatlarında yaşadıkları problemlerden kaçmak için iyi bir araç olmuştur. Y9'un bu alt tema ile ilgili görüşleri şu şekildedir: *“O dönem eşimden ayrıldığım dönemdi. Çocuklarım ve ben farklı bir şehirde yeni bir hayata başlamıştık. Bu nedenle yoğun bir iş temposu beni mutlu edecekti. Bu konuda çocuklarımın da fikrini alıp yönetici olmaya karar verdim.”* Öte yandan, DY13 isimli kullanıcı ise bulunduğu okulda daha fazla kalmak istememesi nedeniyle yöneticiliği bir çözüm yolu olarak görmüştür: *“Benim branşım okul öncesi öğretmenliği. Bulunduğum okuldan tayin isteyebilmek için üç yılını doldurmam gerekiyordu. Bu nedenle, okul değiştirebilmek adına sınava girmeye karar verdim.”* Bu noktada, yöneticilik sınavı bulundukları okulda mutlu olmayan öğretmenlere daha kısa sürede yer değiştirme imkânı sunan bir uygulama olarak da görülmektedir.

4.2. Son On Yılda Yapılan Düzenlemelerin Kadın Okul Yöneticilerinin Yöneticiliği Seçmelerinde Etkisini Ölçen Soruya İlişkin Bulgular

Kadın istihdamını ve kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik uygulamalar küresel ve ulusal bazda özellikle son on yılda önem kazanmıştır. Bu tür uygulamaların Milli Eğitim Bakanlığı'na yansımaları ise devlet okullarında yönetimde kadın kotası uygulamasının başlatılması ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan iyileştirici uygulamaların kadın okul yöneticilerinin yönetici olmalarında ne derece etkili olduğu ise Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Son On Yılda Yapılan Düzenlemelerin Kadın Okul Yöneticilerinin Yöneticiliği Tercih Etmesindeki Etkisi

Tema	Alt Temalar	Frekans
Etkisi oldu (f=7)	Yapılan düzenlemeler sayesinde okul yöneticisi oldum. (DY11, DY6, DY13, DY4, DY7, DY14, DY1)	DY=7
Etkisi olmadı (f=19)	Benim yönetici olmam konusunda etkisi olmadı. (ÖY22, ÖY21, DY16, DY8, DY9).	DY=3 ÖY=2
	Tüm bu düzenlemeler özel okula yansımadağı için beni etkilemedi. (ÖY17, ÖY25, ÖY23, ÖY24, ÖY19, ÖY26)	ÖY=6
	Benim için etkisi olmadı ancak gözlemlerim yeni jenerasyon için etkisi olduğu yönünde. (DY10, DY12, DY5, DY3, ÖY20, ÖY18, DY2, DY15)	DY=6 ÖY=2

Katılımcılara okul yöneticiliğini tercih etmelerinde son on yılda yapılan düzenlemelerin etkili olup olmadığı sorulmuştur. Söz konusu tema “Etkisi oldu.” ve “Etkisi olmadı.” şeklinde ikiye ayrılmaktadır. “Etkisi oldu.” teması (f=7) altında

katılımcılar “Yapılan düzenlemeler sayesinde okul yöneticisi oldum.” ($f=7$) şeklinde görüş bildiren katılımcıların (DY11, DY6, DY13, DY4, DY7, DY14, DY1) tümü devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcılar, yazılı sınav sisteminin liyakati büyük ölçüde sağladığını ve buna inanarak yönetici olduklarını belirtmiştir. Katılımcılardan DY11, konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: *“Yazılı sınav olmasaydı yöneticiliğe başvuramazdım. Çünkü mülakatların liyakat ilkesine dayalı olduğunu düşünmüyorum. Yazılı sınav kadınların önündeki bariyeri bu anlamda kaldırdı. Her kurumda kadın ve erkek yöneticilerin birlikte görev yapması gerektiğini düşünüyorum.”* Katılımcılar sadece mülakat ile yapılan görevlendirmelerin kadınlar için olumsuz bir durum oluşturduğunu ve bu durumun gerek kendileri gerekse çevrelerindeki diğer kadın öğretmenler tarafından tecrübe edildiğini belirtmiştir.

Katılımcılar, “Etkisi olmadı.” teması ($f=19$) altında fikirlerini “Benim yönetici olmam konusunda etkisi olmadı.” ($f=5$), “Tüm bu düzenlemeler özel okula yansımadığı için beni etkilemedi.” ($f=6$) ve “Benim için etkisi olmadı ancak gözlemlerin yeni jenerasyon için etkisi olduğu yönünde.” ($f=8$) şeklinde belirtmiştir.

“Benim yönetici olmam konusunda etkisi olmadı.” ($f=5$) alt teması altında ÖY22, ÖY21, DY16, DY8, DY9 isimli katılımcılar görüş bildirmiştir. Katılımcılardan iki kişi özel okulda üç kişi ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcılardan ÖY22 *“Etkisi oldu diyemem çünkü benim için kadın- erkek ayrımı hiçbir zaman olmadı. Benim hedefim yönetici olmaktı ve ben bunu seçtim. Önümde böyle bir engel olabileceğini hiç düşünmedim. Çünkü dediğim gibi ne babamdan ne eşimden ne de akrabalarından hiçbir zaman ‘Kadın bunu yapamaz, kadın niye önde?’ gibi bir söylemler duymadım. Aksine her zaman her konuda destekleyici olmuşlardır.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öte yandan, okul öncesi kademede görev yapan ÖY21 ve DY16 branşları gereği yapılan uygulamaların herhangi bir fayda sağlamadığını çünkü okul öncesi kademelerde ağırlıklı olarak kadınların görev yaptığını belirtmiştir.

“Tüm bu düzenlemeler özel okula yansımadığı için beni etkilemedi.” ($f=6$) teması altında ÖY17, ÖY25, ÖY23, ÖY24, ÖY19, ÖY26 isimli özel okul yöneticileri görüş bildirmiştir. Bu alt tema ile ilgili görüş bildiren katılımcılar, özel okullara yönetici seçme kriterleri içerisinde devlet okullarında uygulanan kadın yönetici kotası uygulamasının olmadığını hatta kadın olmaları nedeniyle bazı kariyer imkanlarından faydalanamadıklarını belirtmiştir. ÖY26 isimli katılımcı: *“Ben özel okullardaki kadın*

yönetici sayısında çok büyük bir artış olduğunu düşünmüyorum. Özel okullardaki kampüs yöneticilerinin çoğu maalesef erkeklerden oluşuyor. Çalıştığım okulda iki farklı kampüste görev aldım ben. İlk kampüsümde çalışırken kadın olmam nedeniyle müdür olarak seçilmediğim de söylendi. O yüzden, yöneticilik kadrolarında erkek personel öncelikle olarak değerlendiriliyor. Kadınlar, yönetici olarak değil de ya ikinci yönetici ya da öğretmen olarak değerlendiriliyorlar. Bu nedenle, üst yönetimin Bakanlık bünyesinde yapılan pozitif ayrımcılık uygulamalarından bihaber olduğunu düşünüyorum.” ifadesinde bulunmuştur.

“Benim için etkisi olmadı ancak gözlemlerin yeni jenerasyon için etkisi olduğu yönünde.” (f=8) alt teması ile ilgili görüş bildiren ve devlet okulunda görev yapan katılımcılardan biri olan DY15 “Ben çok önce yöneticiliğe başladım ancak bu uygulamalar öncesinde müdürlüğe geçmek için iki kere sınava girdim ancak mülakatta elendim. Bu şekilde bir sınavın gelmesi ile sistemin daha adaletli hale geldiğini düşünüyorum. Bu sistem ile birlikte gözlemlerime dayanarak kadın müdür yardımcısı sayısında bir artış olduğunu söyleyebilirim. Yeni, genç jenerasyon geliyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda katılımcılar müdür yardımcısı olarak görev yapan kadın yönetici sayısında yaşanan artışın henüz müdürlük pozisyonuna yansımadığını belirtmiştir.

4.3. Yöneticiliğiniz Süresince Karşılaştığınız Başlıca Sorunlar Nelerdir

Sorusuna Verilen Yanıtlar ve Ortaya Çıkan Bulgular

Devlet okulunda ve özel okulda görev yapan kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevleri süresince karşılaştıkları genel problemler benzerlik göstermektedir. Söz konusu problemler Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9. Kadın Okul Yöneticilerinin Yöneticilikleri Süresince Karşılaştıkları Başlıca Sorunlar

Tema	Alt Temalar	Frekans
Önyargı (f=2)	Genç yaşta yöneticiliğe başlamam nedeniyle kurumda bana karşı bir önyargı vardı. (DY1, DY5).	DY=2
Yoğun temposu (f=16)	Sorumluluğu çok olan stresli bir meslek. (DY3, ÖY20).	DY=1 ÖY=1
	Evrak işleri çok fazla. (ÖY21, DY11, DY13, DY9, DY2, DY12, DY5).	DY=6 ÖY=1
	Mesai saatleri çok uzun, yoğun ve yorucu. (DY3, ÖY17, ÖY23, DY6, DY2, DY4, DY7).	DY=5 ÖY=2
Bütçe yetersizliği (f=2)	Okuldaki en büyük sıkıntı parasal sıkıntılar. (DY12, DY15).	DY=2

Adaptasyon zorluğu (f=2)	Yöneticiliğe dair iş ve işlemlerin nasıl yapıldığını bilmediğim için ilk başta zorlandım. (DY10, DY14).	DY=2
Çevre (f=14)	Öğretmenlerin beklentilerine yanıt vermek bazen zorlayıcı olabiliyor. (DY6, DY9, ÖY26).	DY=2 ÖY=1
	Kişiler arası rekabet koordinasyonu zorlaştırıyor. (ÖY19).	ÖY=1
	Diğer personelin işini takip etmek iş yükünüzü artırıyor. (DY16, ÖY25, ÖY23).	DY=1 ÖY=2
	Kurumda kişiler arası iletişim problemi var. (DY9).	DY=1
	Velilerin beklentileri bizi zor durumda bırakabiliyor. (ÖY25, ÖY22, ÖY20, ÖY18, ÖY24, DY5).	DY=1 ÖY=5
Sorun yaşamadım (f=1)	Ekibi iyi tanıdığınızda sorun yaşama ihtimaliniz olmuyor. (DY8).	DY=1

Tablo 9’da belirtildiği gibi kadın okul yöneticilerinin yöneticilikleri süresince karşılaştıkları genel problemler; önyargı (f=2), yoğun iş temposu (f=16), bütçe yetersizliği (f=2), adaptasyon zorluğu (f=2), çevre (f=14) ve sorun yaşamadım (f=1) olmak üzere altı temada toplanmıştır.

Katılımcılar, önyargı teması altında DY1 ve DY5 isimli katılımcılar “Genç yaşta yöneticiliğe başlamam nedeniyle kurumda bana karşı bir önyargı vardı.” (f=2) şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan DY1, “*Göreve ilk başladığımda okulumdaki öğretmenler gerek önceki müdürün onlara karşı olan olumsuz tavırları yüzünden gerekse yaşımın küçük olması nedeniyle bana önyargı ile yaklaştılar. Ben göreve başladığımda yirmi dokuz yaşındaydım. Onlar ise nereden baksanız on beş senedir orada çalışan arkadaşlardı. Bu düşünceyi zamanla değiştiriyorsunuz ama bu tür şeylerle mücadele etmek zaman zaman beni yordu.*” diyerek bu tür önyargılar ile mücadele etmenin mümkün ancak yorucu olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar, yoğun iş temposu teması altında “Sorumluluğu çok olan stresli bir meslek.” (f=2), “Evrak işleri çok fazla.” (f=7) ve “Mesai saatleri çok uzun, yoğun ve yorucu.” (f=7) şeklinde cevaplar vermişlerdir. Katılımcılardan DY3 ve ÖY20 yöneticiliği stres ve sorumluluğu fazla olan bir görev olarak görmektedir. Yöneticiliği, “*stres ve sorumluluğu oldukça fazla olan bir iş.*” olarak tanımlayan DY3, “*Mesai saatlerinin uzunluğu ve sorumluluk konusu... İşin hiçbir zaman bitmiyor. Okuldan çıkıp eve gittiğin zaman bile okul daima aklında.*” diyerek mesai saatlerinin sadece okulla sınırlı olmadığını altını çizmiştir. Evrak işlerinin fazla olduğunu düşünen katılımcılardan (ÖY21, DY11, DY13, DY9, DY2, DY12, DY5) altı kişi devlet okulunda bir kişi ise özel okulda görev yapmaktadır. Katılımcılardan DY9 konu ile

ilgili şu şekilde görüş bildirmiştir: “Evrak yoğunluğumuz çok fazla. Mesela, bir resmi yazı tüm okul müdürlüklerine gönderiliyor. Ancak, bu yazı bizi ilgilendirmiyor. Söz konusu yazıya öyle ya da böyle bir cevap vermeniz gerekiyor. Öte yandan, bir yazıya göre işlem yapıyorsunuz ancak akabinde daha farklı bir yazı geliyor ve yaptığınız işlemi sil baştan yapmanız gerekiyor.” Bu noktada, katılımcılar evrak işleri ve muhasebe işleri için her okulda bir görevli olması gerektiğini ve böylelikle yöneticilerin eğitim-ğretim faaliyetleri ile ilgili işlere daha rahat odaklanabileceğini düşünmektedir. Mesai saatlerini uzun bulan katılımcılardan (DY3, Y17, Y23, DY6, DY2, DY4, DY7) beş kişi devlet okulunda iki kişi ise özel okulda görev yapmaktadır. Özellikle, ğrenci ve ğretmen sayısının yüksek olduğu okullarda yöneticilerin işlerinin mesai saatleri dışında da devam ettiğini dile getiren DY7, “ğretmen kadrosunun kalabalık, ğrenci mevcutlarının fazla ve ders saatlerinin yoğun olduğu okullarda mesai saatlerini de göz önünde bulundurduğumuzda iş temposunun çoğunlukla düşmediğini ve bu şartların zaman zaman oldukça zorlayıcı ve yorucu olduğunu söyleyebilirim.” şeklinde görüş bildirerek bu durumun yöneticileri olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Bütçe yetersizliği teması altında katılımcılar “Okuldaki en büyük sıkıntı parasal sıkıntılar.” ($f=2$) olduğunu belirtmiştir. Okulda karşılaştıkları en büyük sıkıntıyı maddi sıkıntılar olarak nitelendiren DY12 ve DY15 isimli katılımcıların her ikisi de dezavantajlı bölgelerde görev yapmaktadır. DY12, “Yneticilikte genel olarak yaşadığımız sıkıntı parasal sıkıntı. şu an müdürlük birazcık işletme ve memuriyet işlerine dönmüş oldu ve sürekli hesap yapan birisi oldum.” diyerek dezavantajlı bölgelerde bulunan okulların maddi anlamda daha fazla desteklenmesi gerektiğinin altını çizmiştir. DY15 de dezavantajlı bölgelerde yapılacak iş ve işlemler için sponsor bulmakta zorlandıklarını ve bu durumun kendilerini zor durumda bıraktığını belirtmiştir.

Görevlerine başladıklarında adapte olmakta zorlandıklarını belirten katılımcılar adaptasyon zorluğu teması altında “Yöneticiliğe dair iş ve işlemlerin nasıl yapıldığını bilmediğim için ilk başta zorlandım.” ($f=2$) şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan DY14’n: “Yöneticiliğe başladığınız zaman bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum... Ben göreve yeni başladım, tüm işleri göreve başladıktan sonra öğrenmeniz bekleniyor. Birçok ekran var, birçok işlem var. Tüm

bunlara adapte olmakta zorlandım.” sözlerinden göreve yeni başlayan adaylar için hizmet içi eğitimlerin ne kadar önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcılar, ilgili ekranlara ve sürece alışmak için ilk dönemlerde fazla mesai yaparak bu açığı kapattıklarını belirtmiştir.

Katılımcılar çevre teması ($f=14$) altında “Öğretmenlerin beklentilerine yanıt vermek bazen zorlayıcı olabiliyor.” ($f=3$), “Kişiler arası rekabet koordinasyonu zorlaştırıyor.” ($f=1$), “Diğer personelin işini takip etmek iş yükünüzü arttırabiliyor.” ($f=3$), “Kurumda kişiler arası iletişim problemi var.” ($f=1$) ve “Velilerin beklentileri bizi zor durumda bırakabiliyor.” ($f=6$) şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin beklentilerine cevap vermekte zorlandıklarını belirten katılımcılardan (DY6, DY9, ÖY26) DY9 isimli katılımcı, “*Öğretmen arkadaşlarımız bazen bizim bakış açımız ile bakamıyorlar. Kendi arzu ettikleri şekilde olmasını istedikleri iş ve işlemler oluyor; bunun mümkün olamayacağını belirttiğimizde ise çok farklı bir tutum ve davranış içerisine girebiliyorlar.*” şeklinde görüş bildirerek öğretmenlerin zaman zaman idareciler ile empati kuramadığını ve bu durumun idarecileri zor durumda bıraktığını belirtmiştir. Öte yandan, kişilerarası rekabetin okuldaki iş ve işleyişe zarar verdiğini ileri süren ve özel okulda görev yapan ÖY19, “*Özel kurumlarda rekabet daha fazla. Hal böyle olunca, diğer kademelerin müdür yardımcıları ile aradaki koordinasyonu kurmak çok büyük bir problem olabiliyor. İşin içine egolar girebiliyor. Bu noktada, kendilerini öne çıkarmak adına insanların zarar verici tutumları olabiliyor. Bu konuda sıkıntılar yaşadım.*” diyerek özel okullarda personel performansının ön planda tutulması nedeniyle bu tür problemler ile karşılaşma olasılığının yüksek olduğunu belirtmiştir. Yöneticilikleri süresince personelin işini takip etmenin kendilerini yordüğünü belirten katılımcılardan (DY16, ÖY25, ÖY23) ÖY25 bu durumun kendisinde yarattığı olumsuzluğu şu şekilde dile getirmiştir: “*Sadece derse girip çıkan, sınıfının, kurumunun ve öğrencisinin sorumluluğunu kavramayan öğretmenler de bizi yoruyor. Zaten yoğun olan iş yükümüz içinden çıkılmaz bir hal alıyor.*” Öte yandan, DY9 isimli katılımcı bazı okul müdürlerinin müdür yardımcılarına karşı sergiledikleri tutumu şu sözlerle eleştirmektedir: “*Bir müdür yardımcısı olmadan bir okuldaki işlerin yürümesi pek de mümkün değildir. Ancak bazen müdürler sizi emir verilecek kişiler olarak algılayıp sürekli emir yağdırabiliyor ve bu durum insan onuruna yakışmayacak düzeyde de olabiliyor. Bu durumda idari kadro arasında ciddi bir iletişim problemi*

oluyor.” Veli beklentilerinin kendilerini zor durumda bıraktığını belirten katılımcılardan (ÖY25, ÖY22, ÖY20, ÖY18, ÖY24, DY5) beş kişi özel okulda bir kişi ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı velilerin özel okullara bakış açısının değiştiğini ve bu durumun kendilerini olumsuz anlamda etkilediğini dile getirmiştir. Katılımcılardan ÖY22’nin, “Bazen velilerimiz çocuklarına başarısızlığı yakıştıramıyor ve bir çocuktan her alanda başarılı ve yetenekli olmasını bekliyorlar. Bu devlet okullarında da yaşıyor. Fakat, bazı veliler özel okulları çocuklarının para ile gittiği kurumlar olarak görüyorlar ve beklentileri daha farklı oluyor. Bu zihniyet ile mücadele etmemiz gerekiyor.” sözleri bu durumun özel okullarda görev yapan öğretmenler ve idari kadro için yarattığı olumsuzluğu gözler önüne sermektedir. Hiç sorun yaşamadım teması altında “Ekibi iyi tanıdığınızda sorun yaşama ihtimaliniz olmuyor.” (f=1) görüşünü destekleyen DY8 isimli katılımcı ise, “İyi bir görevlendirme yapılırsa herhangi bir sorun yaşanmayacağını düşünüyorum. Ekibinizi iyi tanımalı ve görevlendirmelerinizi buna göre yapmalısınız.” şeklinde görüş bildirerek okul yöneticilerinin çalışanları iyi tanıması ve görevlendirmeleri çalışan özelliklerine göre yapmasının birçok sorunu engellediğini savunmuştur.

4.4. Kadınların Yöneticilikleri Süresince Kadın Olmaları Nedeniyle

Karşılaştıkları Sorunlara Dair Bulgular

Kadın okul yöneticileri görevleri süresince genel problemlerin dışında kadın olmaları nedeniyle bazı problemler ile karşı karşıya kalmaktadır. Özel okul ve devlet okulunda görev yapan kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler benzerlik göstermekte olup Tablo 10’da detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Yöneticilikleri Süresince Kadın Olmaları Nedeniyle Karşılaştıkları Başlıca Sorunlar

Tema	Alt Temalar	Frekans
Erkek egemenliği (f=3)	Kadın yöneticiler geri planda tutuluyor. (ÖY17, DY9, ÖY19).	DY=1 ÖY=2
Toplumsal roller (f=10)	Hem evdeki hem işteki sorumluluklarım nedeniyle işleri yetiştirmekte zorlanıyorum. (ÖY17, ÖY21, DY12, DY1, DY15).	DY=3 ÖY=2
	Sorumluluklarım arttı ancak planlama yaparak her şeyin üstesinden geliyorum (ÖY24, ÖY18, DY4).	DY=1 ÖY=2
	Sorumluluklarım arttı ancak ailemin desteği ile üstesinden geliyorum. (DY2, DY3).	DY=2
Toplumsal kadına bakışı	Duygusalılık nedeniyle yanlış kararlar alacağımız düşünülüyor. (ÖY17, DY14).	DY=1 ÖY=1

(f=18)	Kadın yönetici olmam önyargı ile karşılaşmıştı. (DY2, DY8, ÖY20, DY9, DY1).	DY=4 ÖY=1
	Görev yaptığınız kuruma bağlıdır. (DY5)	DY=1
	Erkek yöneticilere göre daha bilgisizdirler. (DY7, DY14, DY16, DY10)	DY=4
	Kadın yönetici otoritesini kabul etmezler. (ÖY25, DY12, ÖY26, ÖY17, DY11, DY13).	DY=3 ÖY=3
Çevre (f=3)	Taciz olaylarına maruz kaldım. (ÖY18).	ÖY=1
	Tanıdığım okul müdürleri ile çalışmayı tercih etmek zorunda kaldım. (DY15)	DY=1
	Gerek giyiminiz gerekse kelimeleriniz konusunda daha dikkatli olmak zorunda kalırsınız. (DY12).	DY=1
Sorunla karşılaştım (f=3)	Yöneticiliğim süresince kadın olmam nedeniyle bir problem ile karşılaşmadım (ÖY22, ÖY23, DY6).	DY=1 ÖY=2

Katılımcıların yöneticilikleri süresince kadın olmaları nedeniyle karşılaştıkları sorunlara verdikleri yanıtlar erkek egemenliği (f=3), toplumsal roller (f=10), toplumun kadına bakışı (f=18), çevre (f=3) ve sorunla karşılaşmadım (f=3) olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Erkek egemenliği teması altında “Kadın yöneticiler geri planda tutuluyor.” düşüncesine sahip olan katılımcılardan (ÖY17, DY9, ÖY19) ÖY19’un görüşleri şu şekildedir: *“Okullarda kadın yöneticilerin biraz daha geri planda tutulduklarını düşünüyorum. Mesela, ben ilk kurumumda çalışırken iki müdür yardımcısıydık. Diğer arkadaş erkekti. Bir görev dağılımı yapılıyordu ve biz bir organizasyon gerçekleştiriyorduk. Genel olarak bir kişinin ön planda olmasını gerektiren görevleri erkek personele vermeyi tercih ediyorlardı. Belki de o anda çıkacak sıkıntılara, erkek personelin daha iyi müdahale edebileceğini düşünüyorlardı. Kadınların daha naif ve geri planda duran kişiler olmasını bekliyorlardı.”* Diğer bir tema olan toplumsal roller (f=10) temasına dair katılımcılar, “Hem evdeki hem işteki sorumluluklarım nedeniyle işleri yetiştirmekte zorlanıyorum.” (f=5), “Sorumluluklarım arttı ancak planlama yaparak bu yoğunluğun üstesinden geliyorum.” (f=3) ve “Sorumluluklarım arttı ancak ailemin desteği ile üstesinden geliyorum.” (f=2) yanıtlarını vermiştir. Evdeki ve işteki sorumlulukları nedeniyle zorlandıklarını belirten katılımcılardan (ÖY17, ÖY21, DY12, DY1, DY15) iki kişi özel okulda üç kişi ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcılar, yoğun bir iş temposunun yanında kadınlara atfedilen toplumsal rolleri yerine getirme konusunda zaman zaman zorlandıklarını bu nedenle ev işleri ve iş hayatları arasında seçim yapmak durumunda kalabildiklerini ve çoğunlukla ev işlerinden feragat etmeyi seçtiklerini belirtmiştir. Katılımcılardan ÖY17’nin toplumsal roller ile ilgili

düşünceleri şu şekildedir: “Toplumda biz kadınlara farklı roller biçilmiş. Bunun sonucunda da erkeklere kıyasla özel hayatımızda üstlendiğimiz birçok rol var. Bu durum, yöneticilik sorumluluğu ile birleştiğinde hayatınızın büyük bir kısmını işe ayırmak durumunda kalıyorsunuz.” Hayatlarını planlamalar üzerinden yürüterek sorumluluklarını ihmal etmemeye çalıştıklarını belirten katılımcılardan (ÖY24, ÖY18, DY4) ÖY18 konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır: “Eşim, yöneticiliğin sadece birilerini organize etmekten geçtiğini düşünüyor ancak biliyorsunuz ki bu hiç de böyle değil. Yönetici olarak sorumlulukların çoğunu sizin almanız ve büyük fedakarlıklar yapmanız gerekiyor. Rehberlikten tutun da organizasyon ve sınıf- ders kontrollerine kadar her alanda varsınız. Her dakikanızı planlamanız gerekiyor. İş alanımızın çok geniş olması ciddi bir zaman dilimi gerektiriyor ve planlamalara uyamadığınızda siz bu zamanı özel hayatınızdan kısarak sağlıyorsunuz.” ÖY24 ise işlerini planlayarak hareket ettiğini şu sözlerle belirtmiştir: “Öğretmenlikten yöneticiliğe ilk geçtiğim yıl gerçekten zorlandım. Aynı okulda konumunuzun değişmesi gerçekten çok zor oluyor. İlk başta kendimi biraz geri planda tuttum. Ama şu var hem evde hem de işte planlamalar üzerinden gidiyorum. Mesela, evdeki yemeği bile planlı yapıyorum. Saatlerimi çok daha düzgün ayarlamaya başladım. Belki çocuğum küçükken bu göreve başlasaydım daha çok zorlanırdım.” Katılımcıların bir kısmı aile üyelerinin desteği ile evdeki işlerinin hafiflediğini bu sayede daha az yorulduğunu dile getirmiştir. DY3 isimli katılımcı eşinin idareci olması nedeniyle içinde bulunduğu yoğunluğun farkında olduğunu ve kendisine ev işlerinde yardım ettiğini dile getirmiştir.

Toplumun kadına bakışı (f=18) da katılımcıların en fazla karşılaştığı problemlerin nedenleri arasında yer almaktadır. Bu tema ile ilgili katılımcılar, “Duygusallık nedeniyle yanlış kararlar verirler.” (f=2), “Kadın yönetici olmam önyargı ile karşılandı.” (f=5), “Görev yaptığınız kuruma bağlıdır.” (f=1), “Erkek yöneticilere göre daha bilgisizdirler.” (f=4) ve “Kadın yönetici otoritesini kabul etmezler.” (f=6) şeklinde görüş bildirmiştir. Kadınların daha duygusal olarak görülmesi ve bunun sonucunda yanlış kararlar alacakları düşüncesi ile karşılaştıklarını belirten katılımcılardan ÖY17’nin bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “Erkeklere göre daha duygusal olduğumuz ve yönetici iken doğru kararlar alamayacağımız düşünülüyor. Veliler daha baskıcı olabiliyorlar ve üst yönetim kampüs müdürlükleri için erkek

yöneticileri tercih edebiliyor.” Öte yandan, kadın olmaları nedeniyle önyargı ile karşılaştıklarını belirten DY2, DY8, ÖY20, DY9, DY1 katılımcıların büyük bir kısmı devlet okulunda görev yapmaktadır. Söz konusu önyargı sadece veliler mahsus olmamaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler de kadın yöneticilere karşı önyargılı hareket edebilmektedir. Katılımcılardan Y8’in “Okulun öğretmenler, çevresi, öğrencileri ve etrafındaki herkes kadın yönetici olmam nedeniyle önyargı ile yaklaşmıştı.” sözleri bu durumu doğrular niteliktedir. Öte yandan, toplumun kadına bakışında görev yaptığınız kurumun kurum kültürünün, çevresinin, bulunduğu yerin önemli olduğunu belirten DY5, şimdiye kadar farklı bölgelerde bulunan okullarda görev yaptığını ve okulun bulunduğu bölgenin topluma kadına bakışı konusunda belirleyici olduğunu ifade etmiştir. DY7, DY14, DY16, DY10 isimli katılımcılar kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha bilgisiz oldukları düşüncesine pek çok kez denk geldiklerini belirtmiştir. Bu durum ile ilgili düşüncelerini aktaran DY7 şunları söylemiştir: “Kadın ve genç yönetici olmam sebebiyle işe hakimiyet, güvenilirlik bakımından bazen teste tabi tutulmak istendiğimi ve güvenilirlik açısından önyargılı ve şüpheyle yaklaşıldığını çok nadiren de olsa hissedebiliyorum. Kadın yönetici olmam sebebiyle kaba, anlayışsız ve sabırsız yaklaşımlardan daha fazla etkileniyor olabilirim.” Öte yandan DY10 kendisine karşı önyargı ile yaklaşan ve işleri eksik yapabileceğini düşünen tüm velilerin zaman geçtikçe fikirlerinin değiştiğini belirtmiştir.

Katılımcıların çevre temasına ilişkin verdiği yanıtlar, “Taciz olaylarına maruz kaldım.” ($f=1$), “Tanıdığım okul müdürleri ile çalışmayı tercih etmek zorunda kaldım.” ($f=1$) ve “Gerek giyim gerekse seçtiğiniz kelimeler konusunda daha dikkatli olmak zorunda kalırsınız.” ($f=1$) şeklindedir. ÖY18 isimli katılımcı, uzun yıllardır özel sektörde çalıştığını ve bu süreç boyunca birçok kez açık ve kapalı bir şekilde tacize maruz kaldığını belirtmiştir. Katılımcı, özellikle evlenmeden önce bu tür olumsuz durumlar ile daha sık karşılaştığını eklemiştir. DY15 isimli katılımcı ise okul seçimi yaparken tanıdığı müdürler ile çalışmayı tercih ettiğini çünkü kadın meslektaşlarının bazı erkek müdürler tarafından baskı gördüğünü belirtmiştir. Katılımcı, okul tercih zamanlarında kadın müdür yardımcılarının bir araya gelerek bu tür yöneticilerin okullarında çalışmamak adına birlikte tercih yaptıklarının altını çizmiştir. Diğer bir yandan, erkekler ile iletişim kurma konusunda zaman zaman zorlandığını belirten DY12 isimli katılımcı ise, “İnsanlar, samimiyet ile kurduğunuz iletişimi yanlış

yorumlayabiliyor. Bu nedenle gerek giyiminiz gerekse seçtiğiniz kelimeler anlamında daima dikkatli olmanız gerekiyor. Bu da sizin girişkenliğinizi önüyor. Okul işleri için kaynak bulmakta erkek yöneticilere göre daha dezavantajlı bir konumda oluyoruz.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını beyan eden katılımcılar görüşlerini, “Yöneticiliğim süresince kadın olmam nedeniyle bir problem ile karşılaşmadım.” (f=3) şeklinde beyan etmiştir. Bu kapsamda, ailelerinin de yönetici olmaları konusunda oldukça destekleyici davrandığını belirten katılımcılardan ÖY22 konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “Açıkçası kadın yönetici olduğum için hiçbir engel ya da zorlukla karşılaşmadım. Beni hiçbir zaman cinsiyetim ile ilgili yargılayan hiç kimse olmadı. Ama başlarda tecrübesiz olarak adlandıran oldu tabii ki!”

4.5. Kadın Yöneticileri En Çok Motive Eden İçsel ve Dışsal Kaynakların Neler Olduğuna Dair Bulgular

Motivasyon kavramı bireyden bireye değişkenlik gösteren ve bireylerin davranışlarını yönlendiren bir süreçtir. Çalışmanın bu bölümünde kadın okul yöneticilerini yönetici olma konusunda en çok motive eden içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının neler olduğuna yer verilmiştir.

Tablo 11. Kadın Yöneticileri Motive Eden İçsel ve Dışsal Kaynaklar

Tema	Alt Temalar	Frekans
İçsel motivasyon (f=29)	Adaletli olmak benim için en önemli motivasyon kaynağıdır. (DY9, ÖY26).	DY=1 ÖY=1
	Hedeflerimi başarmak beni motive eder. (ÖY17, DY8, ÖY20, ÖY18, ÖY21, DY6, DY9, DY4, DY12, DY7, DY14, DY15, DY5).	DY=9 ÖY=4
	Kuruma ve öğrencilere faydalı olma isteğim beni güdüler. (DY3, ÖY18, DY11, DY9).	DY=3 ÖY=1
	Mesleğimi seviyorum. (ÖY25, ÖY22, ÖY23, DY10, DY13, DY2, DY1, DY16, ÖY24, ÖY19).	DY=5 ÖY=5
Dışsal motivasyon (f=33)	Takdir edilmek. (ÖY25, DY11, DY1, DY15, ÖY24, ÖY19, ÖY26, DY8, ÖY23, DY10, ÖY20, ÖY21, DY2, DY14, DY16, ÖY17, DY12, DY7, DY5, DY3).	DY=12 ÖY=8
	Öğretmenliğe kıyasla maaşın daha iyi olması. (ÖY22, ÖY17, ÖY23, ÖY18, DY13, DY4, DY5).	DY=3 ÖY=4
	Kişisel gelişim eğitimlerinin verilmesi. (ÖY23)	ÖY=1
	İyi bir ekiple çalışma. (ÖY20, ÖY21, DY6)	DY=1 ÖY=2
	Kızımın çalıştığı okulda eğitim görmesi beni mutlu ediyor. (ÖY19).	ÖY=1
	Dışsal motivasyona ihtiyaç duymuyorum. (DY9).	DY=1

Kadın yöneticilerini motive eden kaynaklar, içsel kaynaklar ($f=29$) ve dışsal kaynaklar ($f=33$) olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Katılımcılar, içsel kaynaklar teması altında, “Adaletli olmak benim için en önemli motivasyon kaynağıdır.” ($f=2$), “Hedeflerimi başarmak beni motive eder.” ($f=13$), “Kuruma ve öğrencilere faydalı olma isteği beni güdüler.” ($f=4$) ve “Mesleğimi seviyorum.” ($f=10$) yanıtlarını vermiştir. Adaletli olmanın kendisi için en önemli motivasyon kaynağı olduğunu belirten ÖY26, çalışanların adil bir ortamda çalıştıklarını hissetmesinin kendisini motive ettiğini belirtmiştir. ÖY17, DY8, ÖY20, ÖY18, ÖY21, DY6, DY9, DY4, DY12, DY7, DY14, DY15, DY5 isimli katılımcılar ise kendilerini en çok motive eden içsel faktörün başarı duygusu olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan ÖY17 eğitimcilerin daima başarıma içgüdüüne sahip kişiler olduğunu belirtmiştir. DY8 ise bir problemin üstesinden geldiğinde kendisini daha güçlü hissettiğini ve kendisine yeni bir çalışma alanı yarattığını belirtmiştir. ÖY20 ise, “*Benim için en önemli içsel motivasyon başarma arzusudur. Okulumdaki iş ve işlemlerin aksamadan yürümesi ve tüm paydaşlarımın mutlu olduğunu görmek benim için bu işi başardığım ve yürütebildiğim anlamında geliyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Kuruma ve öğrencilere faydalı olduğunu hissettikleri zaman motive olan katılımcılardan DY5’in yöneticilik ve faydalı olabilme konusundaki düşünceleri şu şekildedir: “*Çocukların hayatına dokunabilmek, onları topluma kazandırabilmek benim için bence içsel bir motivasyon kaynağı. Dokunabileceğimiz çok öğrenci var benim kurumumda. Dolayısıyla bence öğretmenlik burada devreye giriyor. İdarecilik burada devreye giriyor. Çocuklara biraz faydamız olduğunu düşündüğümüz zaman mutlu oluyorum.*” Öte yandan, kendi çabası ve azmi ile bulunduğu yere gelen katılımcılardan ÖY18 yönetici olduktan sonra “*kendi amaç ve gayenize ulaştıktan sonra ise çevrenizdeki çocukları kendi hedeflerine ulaşabilmeleri konusunda yönlendirmeye başlıyorsunuz.*” sözleri ile çocuklara faydalı olma isteğini belirtmiştir. Çalışmada, kadın yöneticilerin sıklıkla dile getirdiği diğer bir cümle ise “mesleğimi seviyorum” cümlesidir. Katılımcılardan DY16 mesleğine olan sevgisini şu sözlerle dile getirmektedir: “*İçsel kaynaklar aslında benim mesleğime olan sevgim ve mesleğim ile ilgili yapmak istediğim şeyler. Kendi alanım ile ilgili yenilikçi uygulamaları okuluma entegre etmek, çocuklar ve veliler ile bu konular üzerinde çalışmak bende heyecan uyandırıyor.*”

Dışsal motivasyon kaynakları teması altında ise katılımcıların görüşleri, “Takdir edilmek” ($f=20$), “Öğretmenliğe kıyasla maaşın daha iyi olması” ($f=7$), “Kişisel gelişim eğitimlerinin verilmesi” ($f=23$), “İyi bir ekiple çalışma” ($f=3$), “Kızımın çalıştığı okulda eğitim görmesi” ($f=1$) ve “Dışsal motivasyona ihtiyaç duymam” ($f=1$) olmak üzere altı başlık altında toplanmıştır. Dışsal motivasyon kaynakları arasında en fazla frekansa sahip olan “takdir edilmek” alt temasına dair katılımcılardan bazıları çalışma arkadaşları tarafından takdir edilmeyi tercih ederken bazıları da üst yönetim ve velilerin takdirini önemsediklerini belirtmiştir. Katılımcılardan DY3 üst yönetimin destekleyici tutumuna dair uygulamalar ile ilgili görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: *“Maltepe ilçesi çalışanı gerçekten görüyor. Çalıştığım tüm dönemlerde bizi motive ettiler. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, başarı belgesi gibi uygulamalar ile bizi destekliyor. Bunlar bir idareci için dışsal motivasyon kaynağı oluyor.”* Katılımcılar, yönetici olmaları ile birlikte toplumun kendilerine bakış açısının değiştiğini, dolayısıyla yöneticilik statüsünün kendilerini motive ettiğini belirtmiştir. DY1’in, *“Eşinizin, akrabalarınızın ve diğer insanların bile size bakış açısı değişiyor. Müdür yardımcısı iken de böyle hissediyordum ancak müdürlük sürecimde daha fazla hissetmeye başladım. Ben bir yıldır müdür olarak çalışıyorum. Geçtiğimiz 24 Kasım’da başarı belgesi ile ödüllendirildim. Bu gerçekten insanda çok büyük bir etki bırakıyor. İnsanı motive ediyor.”* sözleri ile bu durumu doğrulamaktadır. ÖY20 isimli katılımcı ise üst yönetimden gelen teşekkür mesajlarının kendisini oldukça motive ettiğini şu şekilde dile getirmiştir: *“Genel Müdürlükten gelen teşekkür mesajları motivasyonum üzerinde doping etkisi yaratmaktadır.”* ÖY23 isimli katılımcı ise çalıştığı kurum tarafından verilen kişisel gelişim eğitimlerinin kendisi için iyi bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, DY6 isimli katılımcı ise kendisinin *“iyi bir ekiple çalıştığını ve onun için en büyük motivasyon kaynağının çalışma arkadaşları olduğunu”* dile getirmiştir.

ÖY22, ÖY17, ÖY23, ÖY18, DY13, DY4, DY5 isimli katılımcılar ise okul yöneticiliğinin öğretmenliğe kıyasla daha iyi bir maddi getirisi olduğunu, bu durumun yöneticiliği cazip kıldığını belirtmiştir. DY5 isimli katılımcı devlet okullarında yönetici maaşı ile öğretmen maaşları arasında çok fark olmadığını ancak tam ek ders almanın bile bir motivasyon unsuru olduğunu vurgulamıştır. Özel okullarda ise yönetici ve öğretmen maaşları arasında kayda değer bir fark olduğunu belirten ÖY18

ücret konusu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır: “*Bunun dışında özel okulda yönetici olduğunuz zaman öğretmene kıyasla daha iyi bir ücret alıyorsunuz. Son olarak unvan da beni güdüleyen bir unsur diyebilirim.*” Benzer bir görüşe sahip olan ÖY23 ise, “*Dışsal motivasyon olarak ekonomik yönden bakarsak yöneticilik ücretinin öğretmenlik ücretine göre bir nebze daha iyi olması yöneticiliği tercih etmemde az da olsa etkili olmuştur.*” demiştir.

Diğer katılımcılardan farklı olarak çocuğu ile aynı okulda olmanın kendisi için en büyük motivasyon kaynağı olduğunu belirten ÖY19, böylelikle çocuğu ile daha fazla vakit geçirme imkânı bulduğunu ve bu durumun yoğun iş temposunu çekilebilir hale getirdiğini belirtmiştir. DY9 ise içsel motivasyonunun oldukça yüksel olduğunu, bu nedenle herhangi bir dışsal motivasyona ihtiyaç duymadığını belirtmiştir.

4.6. Kadın Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Arttıracak Uygulamalara Dair Bulgular

Katılımcılara meslekleri ile ilgili hangi gelişmelerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği sorulmuştur. Özel okul yöneticileri ağırlıklı olarak mesai saatleri ve günlerinin düzenlenmesini isterken devlet okulu yöneticileri ücrette iyileştirme yapılmasını istemektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Kadın Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Arttıracak Uygulamalara Dair Bulgular

Tema	Alt Temalar	Frekans
Çalışma şartlarının düzenlenmesi (f=19)	Mesai saatlerinin düzenlenmesini isterim. (ÖY25, DY11, DY6).	DY=2 ÖY=1
	Özel okullarda da iş güvencesi olmasını isterim. (ÖY17, ÖY23).	ÖY=2
	Hafta sonu iki gün dinlenebilmeyi isterim. (ÖY22, ÖY18, ÖY20, ÖY26).	ÖY=4
	Adaletli görev dağılımlarının yapılması beni mutlu eder. (DY9).	DY=1
	Yönetici maaşlarının iyileştirilmesini isterim. (DY3, ÖY17, DY11, DY6, DY13, DY4, DY12, DY7, DY5).	DY=8 ÖY=1
Atama, görevlendirme ve ödüllendirme sisteminin düzenlenmesi (f=10)	Atama ve görevlendirmelerde liyakat esasının temel alınmasını isterim. (DY10, DY1, DY15).	DY=3
	Müdür ya da müdür yardımcısı olarak tayin isteyebilmeyi isterim (DY8, DY13, DY9, DY7, DY16).	DY=5
	Rotasyon süresinin uzatılmasını isterim. (DY3).	DY=1
	Daha adil bir ödüllendirme sistemi gelmesi gerektiğini düşünüyorum. (DY4).	DY=1
Okulların bütçesinin arttırılması	Okulların ödenekleri bulundukları konuma ve öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyesine göre şekillenmesini isterim. (DY12, DY5).	DY=2

(f=3)	Okullar arasındaki imkanların eşit olmasını isterim. (DY11).	DY=1
Mesleki eğitim fırsatlarının sunulması (f=9)	Kendimi geliştirebileceğim mesleki eğitim fırsatlarının sunulmasını isterim. (ÖY21, DY4, DY14, DY1, DY16, ÖY24)	DY=4 ÖY=2
	Göreve başlamadan uygulamalı eğitim almak isterim. (DY13, DY9, DY14).	DY=3
Görev tanımının netleştirilmesi (f=5)	Proje okullarında yaptığımız işin bir adı olsun isterim. (DY8)	DY=1
	Hem idari işler hem de eğitim-öğretim işleri gerçekten yorucu. (DY2).	DY=1
	Müdür yardımcıları okulun belkemiği olmalarına rağmen daima ikinci planda kalıyor. (DY4).	DY=1
	Müdür yardımcılığının tanımı daha iyi yapılmalı. (DY4 ÖY19).	DY=1 ÖY=1

Kadın okul yöneticileri hangi gelişmelerin motivasyonlarını arttıracığına dair “çalışma şartlarının düzenlenmesi” (f=19), “atama, görevlendirme ve ödüllendirme sisteminin düzenlenmesi” (f=10), “okulların bütçesinin arttırılması” (f=3), “mesleki eğitim fırsatlarının sunulması” (f=9) ve “görev tanımının netleştirilmesi” (f=5) olmak üzere beş tema ile yanıt vermiştir.

Çalışma şartlarının düzenlenmesi teması altında katılımcılar, görüşlerini “Mesai saatlerinin düzenlenmesini isterim.” (f=3), “Özel okullarda da iş güvencesi olmasını isterim.” (f=2), “Hafta sonu iki gün dinlenebilmeyi isterim.” (f=4), “Adaletli görev dağılımları yapılmasını isterim.” (f=1) ve “Yönetici maaşlarının iyileştirilmesini isterim.” (f=9) şeklinde dile getirmiştir. Mesai saatlerinin düzenlenmesini isteyen katılımcılardan iki kişi devlet okulunda bir kişi ise özel okulda görev yapmaktadır. Özel okulda görev yapan ÖY22, mesai saatleri konusunda biraz daha esnek olmanın kendilerini bir nebze de olsa rahatlatacağını çünkü “*kuruma çok erken saatte gelmelerine rağmen çok geç çıktıklarını*” belirtmiştir. Özel okullarda da iş güvencesi olmasını isteyen her iki katılımcı da benzer görüşler ifade etmiştir. ÖY23, çalışan haklarını koruyucu uygulamaların hayata geçirilmesinin önemi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Özel okullarda, çalışanların geleceği düşünme kaygısı performanslarını negatifyönde etkilemektedir. Bu noktada, maddi ve manevi anlamda çalışan haklarını koruyan kuralların geliştirilmesi, uygulanması ve denetlenmesi özel sektördeki problemleri sonlandıracaktır.*” Hafta sonu dinlenebilmeyi isteyen katılımcıların tümü özel okulda görev yapmakta olup haftanın altı günü çalışmanın kendilerini yıpratıldığını belirtmiştir. ÖY18, “*Haftanın iki günü dinlenebilmemiz gerekiyor. Şu an mevcut koşullardan dolayı zaten haftanın iki günü dinlenebiliyorum. Ancak on sekiz yıldır haftanın tek günü dinlenebilen birisi olarak ne kadar yorulduğumu yeni fark ettim. İki gün dinlenince gerçekten motivasyonum çok daha*

fazla arttı.” sözleri ile iki gün dinlenmenin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğinin altını çizmiştir.

Okullarda görev dağılımlarının daha adaletli yapılmasını isteyen DY9 ise bazen işlerin önemli bir kısmının bir kişi tarafından yürütüldüğünü, bu durumun motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. DY3, ÖY17, DY11, DY6, DY13, DY4, DY12, DY7, DY5 ise yönetici maaşlarının iyileştirilmesinin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Bu konuda fikir bildiren katılımcılardan sekiz kişi devlet okulunda bir kişi ise özel okulda görev yapmaktadır. Bu konu ile ilgili DY13’ün görüşleri şu şekildedir: *“Maddi yönden de öğretmenler ile aynı maaşı almamalıyız. Hangi kurumda yöneticiler ile çalışanlar aynı maaşı alıyor ki? Yaptığımız işler kolay değil ve birçok sorumluluk alıyoruz. Bunlar göz önünde bulundurulmalı.”* Diğer katılımcılar da konu ile ilgili benzer görüşler ifade etmiştir. Katılımcılardan, DY11, *“Maaş konusunda bir iyileştirme yapılması gerektiğine de inanıyorum. Çünkü, çok uzun saatler okuldayız ve aldığımız maaşı yaptığımız iş ile kıyasladığımızda çok da yeterli bulmuyorum.”* demiştir.

Atama, görevlendirme ve ödüllendirme sisteminin düzenlenmesi bölümünde ise *“Atama ve görevlendirmelerde liyakat esasının temel alınmasını isterim.”* ($f=3$), *“Müdür ya da müdür yardımcısı olarak tayin isteyebilmeyi isterim”* ($f=5$), *“Rotasyon süresinin uzatılmasını isterim”* ($f=1$), *“Daha adil bir ödüllendirme sistemi gelmesi gerektiğini düşünüyorum.”* ($f=1$) görüşleri paylaşılmıştır. Liyakat esaslı görevlendirmeler yapılması gerektiğini vurgulayan her üç katılımcı da devlet okulunda görev yapmaktadır. Özellikle sadece mülakat ile yapılan görevlendirmelerde kadınların dezavantajlı durumda olduğunu vurgulayan katılımcılar yazılı sınavın liyakati beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Devlet okulunda çalışan kadın yöneticiler, iller arası atamalarda yönetici olarak tayin isteyebilmenin mümkün olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan Y13, bu konu ile ilgili şunları dile getirmiştir: *“Müdür yardımcılarının şehir dışı atamalarında kadroları ile gidebilmelerini isterim. Bu görev sadece bir unvan olarak görülüyor ancak biz bu göreve sınavla geliyoruz ve atamalarda da görev unvanımız değişmeden tayin isteyebilmeliyiz diye düşünüyorum.”* Benzer noktaları vurgulayan DY16 ise, *“Başka şehirlerde müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapmak için şu anki sistemde yeniden sınava girmek gerekiyor. Kişiler görev unvanları ile tercih yapabilmeli. Aslında bu çok da kolay*

uygulanabilir bir şey. Ancak maalesef yıllardır gerçekten böyle bir şey söz konusu değil. Bu, gerçekten bir eksiklik ve bununla ilgili bir düzenleme yapılması gerekiyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. DY3 ise rotasyon konusunda düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmiştir: *“Rotasyonumuz süresinin uzatılması olabilir; dört yılda bir değil de daha uzun süre olmalı. Çünkü insan çalıştığı ortama, arkadaşlarına alışıyor. Öğretmenlikte olduğu gibi biz de istediğimiz zaman tayin isteyebiliyor olsaydık rotasyon sorunu olmasaydı daha motive olmuş şekilde çalışabilirdim.”* Son olarak DY4 isimli katılımcı ise daha aktif bir ödüllendirme sisteminin olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı aynı projede yer alan kişilerin birine değil tümüne ödül verilmesinin daha doğru olduğunu belirtmiştir.

Okulların bütçesinin arttırılması teması altında “Okullar arasındaki imkanların eşit olmasını isterim.” ($f=1$) ve “Okulların ödeneklerinin bulundukları konuma ve öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyesine göre şekillenmesini isterim.” ($f=2$) şeklinde alt temalar bulunmaktadır. Okullar arasındaki imkanların eşit olmasını isteyen DY13 isimli katılımcı öğrencilerine eşit imkanlar sağlayabilmenin kendisini motive edeceğini belirtmiştir. DY12 ve DY5 isimli katılımcılar ise özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okulların ödeneklerinin iyileştirilmesinin önemine değinmiştir. DY12 düşüncelerini, *“Okulların ödenekleri bulundukları bölgeye göre şekillenmeli. Okulumda birçok proje yapmak istiyorum ancak maddi imkansızlıklardan bu pek de mümkün olmuyor.”* şeklinde paylaşmıştır. DY5 ise şu an bir proje okulunda çalıştığını ve bu okullarda yöneticiliğin oldukça keyifli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı, eski okulunun dezavantajlı bir bölgede olduğunu ve o dönemde gerek okulun maddi imkansızlıklarından gerekse öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundan okulu yönetmekte çok zorlandığını vurgulamıştır.

Mesleki eğitim fırsatlarının sunulması teması altında ise “Kendimi geliştirebileceğim mesleki eğitim fırsatlarının sunulmasını isterim” ($f=6$) ve “Göreve başlamadan uygulamalı bir eğitim verilmesini isterim.” ($f=3$) görüşleri bulunmaktadır. DY4, DY14, DY1, DY16, ÖY21, ÖY24 isimli katılımcılar mesleki anlamda kendilerini geliştirebilecekleri eğitim fırsatlarının sunulmasını istediklerini belirtirken DY13, DY9, DY14 isimli katılımcılar ise yöneticilik görevine başlamadan önce uygulamalı bir eğitim verilmesinin daha iyi olacağının altını çizmiştir. Katılımcılardan DY14’ün, *“Yöneticiliğe başlamadan önce kesinlikle uygulamalı bir eğitime tabi tutulmalıyız ya*

da fakültede eğitim yöneticiliği bölümü olmalı. Bu bölümü okuyup öğrenen insanlar yönetici olmalı bence ve bu kişiler bu alanda uzman olmalı. Yaparak yaşayarak öğrenmeye çalışırken ciddi bir zaman kaybı yaşıyorsunuz.” sözleri uygulamalı yöneticilik eğitimlerinin önemini ortaya koymaktadır. Öte yandan, DY16 içinde bulunduğumuz dünyada bilginin sürekli değiştiğini ve özellikle eğitimcilerin kendilerine değişen bu sürece adapte etmelerinin oldukça gerekli olduğunu belirtmiştir: *“...bizler sürekli kendimizi yenilemek zorundayız. Aslında dünya değiştikçe eğitimde de değişimin ve gelişimin önemi ortaya çıkıyor. Ancak, birçok öğretmen ve yönetici kendini geliştirme konusunda bir zorunluluk bulunmadığı için bu tür girişimlerde bulunmuyor. Dolayısıyla, bence bütün eğitim camiasında rutin olarak devam edecek zorunlu mesleki gelişim uygulamaları yapılmalı.”*

Katılımcılar, görev tanımının netleştirilmesi teması ile ilgili olarak “Proje okullarında yaptığımız işin adı yok.” (f=1), “Hem idari işler hem de eğitim-öğretim işleri gerçekten yorucu.” (f=1), “Müdür yardımcıları okulun belkemiği olmalarına rağmen daima ikinci planda kalıyor.” (f=1) ve “Müdür yardımcılığının tanımı daha iyi yapılmalı.” (f=2) şeklinde yanıt vermiştir. DY8 isimli katılımcı, proje okullarında görevlendirilme çalışması nedeniyle önünüzü görmenin zor olduğunu, gelecek bir kararname ile görev yerinizin değişmesinin çok da olası olduğunu ifade etmiştir. DY2 isimli katılımcı ise yöneticilerin hem idari işlerle hem de eğitim-öğretim işleri ile ilgilenmek durumunda kalmalarının kendilerini zor durumda bıraktığını dile getirmiştir: *“Okuldaki yöneticilik bir meslek olmalı diye düşünüyorum. Ayrı bir kadromuz olmalı çünkü bizler hem öğretmenlik yapmaya çalışıyoruz hem de idarecilik. Öğretmenlik ile idari kısım ayrılmalı ki biz de gerçekten yapmak istediklerimiz için fırsat bulabilelim.”* Özel bir okulda görev yapan ÖY17 isimli katılımcı ise müdür yardımcılığının görev tanımının daha iyi netleştirilmesi gerektiğini ve bazı özel kurumların müdür yardımcılarının iş tanımı dışında görevler verdiğini dile getirmiştir. DY4 ise müdür yardımcılarının öğretmenler ve müdür arasında bir köprü görevi gördüğünü, bir nevi okulun belkemiği olduğunu ancak fazla görünür olmadıklarını belirtmiştir: *“Müdür yardımcılarının daha görünür olması gerektiğini düşünüyorum. Adeta okulun bel kemiği olarak görev yapmalarına rağmen etkinliklere davet edilmiyorlar. Dönem içerisinde bir kere bile düzenlenecek bir aktivite kişilerin motivasyon düzeyini çokça arttıracaktır.”*

4.7. Yöneticiliğiniz Süresince Karşılaştığınız Problemlerin Motivasyonunuz Üzerinde Ne Gibi Etkileri Oldu Sorusunun Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara karşılaştıkları problemler karşısında motivasyonlarının ne şekilde etkilendiği sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar iki temaya ayrılmış ve alt temalar ile birlikte Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Kadın Yöneticilerin Yöneticilikleri Süresince Karşılaştıkları Problemlerin Motivasyonlarına Etkisi

Tema	Alt Temalar	Frekans
Motivasyonumu olumsuz etkiledi. (f=13)	Motivasyonum ciddi anlamda düştü, mesleğimden soğudum. (DY4, DY14, DY5, DY10, DY13).	DY=5
	Kısa süreli de olsa motivasyonumu düşürdü. (ÖY23, ÖY25, ÖY22, DY3, DY2, DY12, DY1, DY15).	DY=5 ÖY=3
Motivasyonumu olumsuz etkilemedi. (f=13)	Problemlerin motivasyonumu düşürmesine izin vermem. (ÖY19, Y8, ÖY18, ÖY20, ÖY21, DY6, DY9, DY16, ÖY24, ÖY26)	DY=4 ÖY=6
	Daha fazla hırslandım. (ÖY17, DY7, DY11).	DY=1 ÖY=2

Katılımcılar, yöneticilikleri boyunca karşılaştıkları problemlerin motivasyonları üzerindeki etkilerine dair görüşlerini “Motivasyonumu olumsuz etkiledi.” (f=13) ve “Motivasyonumu olumsuz etkilemedi.” (f=13) olmak üzere iki tema altında paylaşmıştır.

Motivasyonumu olumsuz etkiledi temasında katılımcılar, “Motivasyonum ciddi anlamda düştü, mesleğimden soğudum.” (f=5) ve “Kısa süreli de olsa motivasyonumu düşürdü.” (f=8) yanıtlarını vermişlerdir. Motivasyonlarının ciddi anlamda düştüğünü belirten katılımcılardan DY5, önceki okulunda yaşadığı problemlerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini şu sözlerle dile getirmiştir: “*Önceki okulumda yaşadığım olumsuzluklar motivasyonumu çok kötü etkiledi. Hatta ben yöneticilikten istifa ettim. Orada çok güzel işler yapmış olmamıza rağmen, proje okulu ve mahalle okulu ayrımı yapmış olmaları bizi çok zor duruma soktu. Öğrenci profilimiz çok değişti ve ben istifa ettim. Daha sonra proje okuluna görevlendirmem yapıldı ve idareciliğe geri döndüm.*” Motivasyonunun zaman zaman düştüğünü belirten ÖY25 ise bir problem ile karşı karşıya kaldığında, o problemi çözene kadar diğer işlere odaklanamadığını ve bu durumu öğrencilerine hissettirmemek için oldukça çaba harcadığını ancak yine de velilerin yıkıcı eleştirilerine maruz kalabildiğini belirtmiştir. DY1 ise çalışma arkadaşlarının yalan söylemesi durumunda motivasyonunun düştüğünü belirtmiştir:

“Güvendiğim kişilerin yalan söylemesi motivasyonumu inanılmaz derecede düşürüyor. Bu durumda acaba fazla mı iyi niyet gösteriyorum diye düşünüyorum. Ya da acaba yönetemiyor muyum? Kandırılıyor muyum? Bu düşünceler aklımı kemirmeye başlıyor. Bu tabii ki sizi biraz yıpratıyor.”

Motivasyonumu olumsuz etkilemedi teması altında ise katılımcılar fikirlerini “Problemlerin motivasyonumu düşürmesine izin vermem.” (f=10) ve “Daha fazla hırslandım.” (f=3) şeklinde iki başlık altında ifade etmiştir. Problemlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemesine izin vermediklerini belirten katılımcılardan altı kişi özel okulda dört kişi ise devlet okulunda görev yapmaktadır. ÖY20, karşılaştığı problemlere sorun olarak bakmak yerine kendini geliştirmesi gereken unsurlar olarak baktığını belirtmiştir. Katılımcı, *“farklı çözüm yollarını deneyerek problemin üstesinden gelmeye çalıştığını”* sözlerine eklemiştir. DY5 isimli katılımcı ise görevinin ilk yıllarında problemlerin motivasyonunu düşürdüğünü ancak mesleki tecrübe ile birlikte buna izin vermemeyi öğrendiğini ve problemler sayesinde kendisini yenileme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir: *“Yöneticiliğim boyunca çok ciddi problemler ile karşılaştım. Karşılaştığım her problemin beni güçlendirdiğini düşünüyorum. Mesleğimin başında iken yaşadığım sorunların motivasyonumu kırmasına izin veriyordum ve bu durum özel hayatıma da yansıyor. Ancak daha sonra bu tür durumların motivasyonumu düşürmesine izin vermemeyi öğrendim. Sanırım bu konuda tecrübe biraz devreye giriyor.”* Öte yandan, ÖY17 isimli katılımcı ise bu durumun kişinin kişilik yapısı ile alakalı olduğunu, kendisinin problemler karşısında pes etmediğini ve daha fazla hırslandığını vurgulamıştır.

4.8. Kadın Yöneticilerin Yöneticilikleri Süresince Karşılaştıkları Sorunlar ve Engeller ile Baş Etme Stratejilerinin Neler Olduğuna Dair Bulgular

Katılımcılara, karşılaştıkları problemler ve engeller ile nasıl başa çıktıkları sorulmuştur. Katılımcı cevapları, temalar ve alt temalara ayrılmış, Tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14. Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Engeller ile Baş Etme Stratejileri

Tema	Alt Temalar	Frekans
Deneyimlerden faydalanma (<i>f</i> =12)	Kendi deneyimlerinden faydalanma. (DY10, DY2).	DY=2
	Başkalarının deneyimlerinden faydalanma. (DY3, DY8, ÖY23, ÖY18, ÖY21, DY13, DY9, DY4, ÖY19, DY11).	DY=5 ÖY=5
Kişisel özellikler (<i>f</i> =34)	Çözüm odaklı hareket etme. (ÖY18, DY14, DY1, DY5, DY7).	DY=4 ÖY=1
	Etkili iletişim kurma. (ÖY25, ÖY18, ÖY21, DY1, ÖY22, ÖY17, DY16, ÖY20, DY8, DY12, DY15, ÖY24, ÖY26)	DY=5 ÖY=8
	Planlı bir şekilde hareket etme. (ÖY25, ÖY22, DY10, DY6, DY12, DY14, ÖY24, DY11)	DY=5 ÖY=3
	Sabırlı davranma, asla aceleci olmama (ÖY23, ÖY24, DY12, DY6, DY7)	DY=3 ÖY=2
	Kendini geliştiren aktiviteler yapma. (DY4, ÖY17, DY16)	DY=2 ÖY=1
Yönetmeliklere göre hareket etme (<i>f</i> =2)	Değişen yönetmelikleri takip etme. (DY8, DY16).	DY=2
Kurumlardan destek bulma (<i>f</i> =1)	Diğer kurum ve kuruluşlardan destek alma (DY5).	DY=1

Katılımcıların karşılaştıkları sorun ve engeller ile baş etme stratejilerinin neler olduğuna dair bulgular “deneyimlerden faydalanma” (*f*=15), “kişisel özellikler” (*f*=34), “yönetmeliklere göre hareket etme” (*f*=2) ve son olarak “kurumlardan destek bulma” (*f*=2) olmak üzere dört temaya ayrılmıştır.

Deneyimlerden faydalanma teması altında katılımcılar, “kendi deneyimlerinden faydalanma” (*f*=5) ve “başkalarının deneyimlerinden faydalanma” (*f*=10) şeklinde yanıtlar vermiştir. DY10 ve DY2 isimli katılımcılar, karşılaştıkları problemler ile başa çıkmak için kendi deneyimlerinden faydalandıklarını ve zaman içinde edindikleri mesleki tecrübenin bu konuda yol gösterici olduğunu belirtmiştir. DY2, “*Bazı şeyleri yaşadıkça o konu ile ilgili başka çözüm yolları bulabiliyor, olaya daha geniş bakabiliyorsunuz.*” sözleri ile mesleki tecrübenin önemini vurgulamıştır. Öte yandan, özel okuldan ve devlet okulundan beşer katılımcı çalışma arkadaşlarının deneyimlerinden faydalandıklarını belirtmiştir. Bu noktada ekip üyelerinin birbirlerine destek olması gerektiğini vurgulayan DY3 şunları söylemiştir: “*Eğer bir problem varsa okulda, sonuçta tek başına idarecilik yapılmıyor. Bir ekiple birlikte idarecilik yapılıyor. Okulun problemi sadece şahsımıza yönelik olarak algılamıyoruz. Ekip içerisinde birbirimizin tecrübelerinden daima faydalanırız. Hep bunu günlük olarak yaptığımız toplantılarda hep dile getirdik ve ekip olarak çözdük her zaman. Akıl*

akıldan üstündür mantığı ile hareket eden iyi bir ekip olduğumuzu düşünüyorum. Birlikte karar almaya dayalı bir stratejimiz var.”

Katılımcılar, kişisel özellikler teması altında problemler ve engeller ile baş etme stratejilerini “çözüm odaklı hareket etme” ($f=5$), “etkili iletişim kurma” ($f=13$), “planlı bir şekilde hareket etme” ($f=8$), “sabırlı davranma, asla aceleci olmama” ($f=5$) ve “kendini geliştiren aktiviteler yapmaya çalışma” ($f=3$) olmak üzere beş başlık altında belirtmiştir. Çözüm odaklı hareket etmeyi tercih ettiklerini belirten katılımcılardan Y14, problemler ve engeller karşısında sakin kalmaya ve uzlaşmacı olmaya çalıştığını ve problemin çözümünü bulana kadar ekip olarak mücadele etmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Frekansı en yüksek alt tema olan etkili iletişim kurma ile ilgili katılımcılar bir karar vermeden önce ilgili kişiler ile iletişim kurmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. ÖY25, *“Bol bol konuşmak, toplantı yapmak benim stratejilerim. Çünkü yazılı iletişimde de yanlış anlaşılma olasılığınız yüksek oluyor. Günümüzde anlık yazışma imkânı sunan iletişim araçları çokça kullanılıyor. Ancak zaman zaman kullandığınız bir simge ya da noktalama işareti bile karşı tarafın sizi yanlış anlamasına sebep oluyor.”* sözleri ile etkili iletişimin önemine dikkat çekmiştir. DY7 ise etkili iletişim ile *“çözumsuz kalacak çok az durum ve insan profili”* olduğunu belirtmiştir. Planlı hareket etmenin önemine inanan DY6 ise, *“Düzenli ve planlı bir çalışma düzenim vardır. O günün işi o gün bitmeli, sanırım idareciliğin temel kuralı bu. Düzenli çalışmak gerekiyor. Daima notlar alıp planlamalar yapıyorum.”* demiştir. Öte yandan, problemler ile başa çıkmak adına her şeyden önce sabırlı davranmayı tercih ettiğini belirten DY7 ise konu ile ilgili şunları ifade etmiştir: *“Sakin ve sabırlı tavrı sürdürebilmek problemin yarısını çözmekle eşdeğer sanırım. Genci olgunu fark etmiyor; insanlar anlaşılacak, kendisine ve fikirlerine değer verildiğini bilmek istiyor.”* ÖY17 ise kişisel gelişimine katkı sağlayarak iletişim kurma ve dinleme gibi becerilerini iyileştirmeye çalıştığını, değişimin bireyin kendisinde başladığını belirtmiştir.

Yönetmeliklere göre hareket etme teması kapsamında katılımcılar stratejilerinin “değişen yönetmelikleri takip etme” ($f=2$) olduğunu belirtmiştir. Bu alt tema ile ilgili DY8 şunları söylemiştir: *“İşi prosedürüne uygun, adaletli ve doğru yaptığımda her problemin üstesinden geldim. Bu noktada, yönetmelikler başucu kitabım diyebilirim.”*

Benzer düşüncelere sahip olan DY16 ise her yıl değişen yönetmelikleri okuduğunu, herhangi bir karar almadan önce tekrar ilgili yönetmeliğe baktığını belirtmiştir.

Kurumlardan destek bulma teması için bir katılımcı “diğer kurum ve kuruluşlardan destek bulma” ($f=1$) belirtmiştir. DY5 isimli katılımcı okulda karşılaştığı sorun ve engellerin genellikle maddi sıkıntılar olduğunu belirtmiştir. Katılımcı bu tür sorunları aşma yöntemini şu şekilde açıklamıştır “*Şayet söz konusu sıkıntı maddi kaynaklı ise elimden geldiği kadar farklı Sivil Toplum Örgütleri bünyesinde görev aldığım için farklı kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapıyorum. Bu kurum ve kuruluşlar, özellikle maddi kaynak noktasında bizleri gerçekten destekliyorlar. Tabii ki tüm bu süreçler, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün bilgisi dahilinde oluyor.*”

BÖLÜM V: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİ

“Korkuya burun buruna bakabildiğiniz her deneyimle güç, cesaret ve güven kazanırsınız. Kendinize; ‘ben bu korkuyu yaşadım. Arkasından gelenle de başa çıkabilirim’ diyebilirsiniz. Yapamayacağınızı düşündüğünüz şeyi yapmalısınız.”

Eleanor Roosevelt

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Hayatın her alanında aktif olan ancak geri planda kalan kadınların yöneticilik pozisyonlarında görev almaya başlaması kolay olmamıştır. Eğitim sektöründe görev yapan kadın sayısı oldukça yüksek olmasına rağmen yöneticilik kadrolarına bakıldığında tam tersi bir durum ile karşı karşıya kalınmaktadır. Kadınların okul yöneticiliği kadrolarında daha fazla yer almaları için Millî Eğitim Bakanlığı yönetmelik değişikliğine gitmiş ve 2019-2023 Stratejik Planı’nda kadın yönetici sayısının azlığına dikkat çekmiştir ve kadın yönetici sayısını arttırıcı tedbirler özellikle son on yılda ivme kazanmıştır.

YÖK tarafından hazırlanan çevrimiçi tez arşivine kayıtlı kadın okul yöneticileri ile ilgili 32 yüksek lisans 3 doktora tezi, kadın eğitim yöneticileri ile ilgili 7 yüksek lisans tezi bulunmaktadır (YÖK, 2020). Söz konusu çalışmalar ağırlıklı olarak kadınların liderlik biçimleri, kariyer engelleri, mesleki yeterlilik algıları, duygusal zekâ düzeyleri ve cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu kapsamda, okul yöneticisi olarak görev yapan kadınların motivasyon kaynaklarının neler olduğu ve bu motivasyon kaynaklarının görev yaptıkları okul türüne göre ne derece değişkenlik gösterdiği araştırmanın ana fikrini oluşturmaktadır.

Çalışmaya özel okulda görev yapan yöneticilerden on kişi katılmıştır. Özel okul yöneticilerinden 6 kişinin yöneticilik kıdemi 0-5 yıl arasında olup yaş ortalaması kırk ikidir. Bu durum özellikle özel okullarda yöneticiliğin bir kariyer imkânı olduğunun göstergesidir. Öğretmenler, kurumda belirli bir süre çalıştıktan sonra performanslarının beğenilmesi sonucunda üst yönetimin teklifi ile yönetici olabilmektedir. Katılımcılardan on altısı devlet okulunda görev yapmaktadır. Devlet okulunda görev yapan on altı katılımcıdan onunun kıdemi 0-5 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Söz konusu katılımcıların yaş ortalaması otuz dört olarak hesaplanmıştır. Bu durum ise Millî Eğitim Bakanlığı’nın kadın yönetici sayısını

yükseltmek için yaptığı uygulamaların etkili olduğunun ve genç kadınların değişen sınav sistemi sayesinde yöneticiliği tercih ettiğini göstermektedir.

AB ülkelerinde okul yöneticilerinin öğretmenlik deneyiminin olması ön koşuldur. Okul yöneticilerinin Bulgaristan, Fransa, Litvanya ve Estonya’da en az 3 yıl, Kıbrıs’ta 15 yıl üzeri, Malta’da ise en az 10 yıl öğretmenlik deneyimi olması ön koşuldur. Bunun dışında Finlandiya, Birleşik Krallık, İzlanda ve Danimarka gibi birçok ülkede öğretmenlik deneyimi şartı vardır (Eurydice, 2013). Türkiye’de okul yöneticisi adaylarının yöneticilik sınavına girmesi için en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olması gerekmektedir (MEB, 2018).

Eğitim seviyesi değişkenine bakıldığında ise özel okulda görev yapan katılımcıların dokuzunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bunun dışında bir kişi ön lisans mezunudur. Devlet okullarında ise katılımcıların onunun lisans, geriye kalan altısının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Devlet okulunda görev yapan katılımcılardan sekiz kişi devlet okulunda, altı kişi ortaokulda, bir kişi ilkokulda ve bir kişi de anaokulunda görev yapmaktadır. Özel okulda görev yapan katılımcılardan dört kişi lisede, iki kişi ortaokulda, üç kişi ilkokulda ve bir kişi anaokulunda görev yapmaktadır.

Bu bölümde araştırma sonuçları özetlenecek ve literatürden elde edilen bulgular ile karşılaştırılacaktır. Bu çalışma devlet okulu ve özel okulda görev yapan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticiliği mesleğine ilişkin motivasyon kaynaklarının karşılaştırmalı olarak ortaya çıkartmak için gerçekleştirilmiştir. Bu amaç birbiri ile ilişkili dört alt amaçtan meydana gelmektedir:

- 1. Devlet okulunda ve özel okulda çalışan kadın okul yöneticilerinin yönetici olma konusundaki motivasyon kaynaklarını ortaya çıkartmak,*
- 2. Kadın okul yöneticilerinin okul yöneticiliğini tercih etmelerinde son 10 yılda yapılan düzenlemelerin etkisinin olup olmadığını tespit etmek,*
- 3. Kadın okul yöneticileri yöneticilikleri süresince kadın olmalarından kaynaklı ne tür engeller ile karşılaştıklarını belirlemek,*
- 4. Devlet okulunda ve özel okulda görevli kadın okul yöneticilerinin görevleri süresince karşılaştıkları engeller ile baş etme stratejilerini ortaya çıkarmaktır.*

Bu araştırmada alt amaçlar ile ilgili olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Birinci amaca ilişkin araştırma soruları:

- 1) *Kadın okul yöneticilerinin okul yöneticiliğini tercih etme nedenleri nelerdir?*
- 2) *Kadın okul yöneticilerini yönetici yöneticilikleri süresince onları en çok motive eden içsel ve dışsal motivasyon kaynakları nelerdir?*

İkinci amaca ilişkin araştırma soruları:

- 3) *Kadın okul yöneticilerinin okul yöneticiliğini seçmesinde son on yılda yapılan düzenlemelerin etkisi var mıdır?*

Üçüncü amaca ilişkin araştırma soruları:

- 4) *Kadın okul yöneticilerinin kadın olmaları nedeniyle karşılaştıkları başlıca sorunlar nelerdir?*
- 5) *Kadın yöneticiler bir okul yöneticisi olarak hangi alanlarda sıkıntı yaşamaktadır?*

Dördüncü amaca ilişkin araştırma soruları ise:

- 6) *Kadın okul yöneticilerinin yöneticilikleri süresince karşılaştıkları problemlerin motivasyonları üzerinde nasıl bir etkisi olmuştur?*
- 7) *Okul yöneticiliği ile ilgili hangi gelişmeler kadın yöneticilerin motivasyonunu artırır?*
- 8) *Kadın okul yöneticilerinin yöneticilikleri süresince karşılaştıkları engel ya da sorunlar ile baş etme stratejileri nelerdir?*

Araştırma sonucunda (1) kadın yöneticilerin yöneticiliği tercih etme nedenleri ve motivasyon kaynakları, (2) MEB'in kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik yaptığı uygulamalar ve uygulamaların yeterliliği (3) kadın yöneticilerin kadın olmaları nedeniyle karşılaştıkları engeller ve (4) engeller ile baş etme stratejileri olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar özet şeklinde Tablo 15'te verilmiştir:

Not: Bu tablo katılımcıların sorulara verdiği temaların frekans değerleri üzerinden oluşturulmuştur. ÖY kodu özel okul yöneticileri, DY kodu ise devlet okulu yöneticileri için kullanılmıştır. Kodların yanındaki sayılar ise temanın/alt temanın söylenme sıklığını belirtmektedir.

Tablo 15. Özet Sonuçlar Tablosu

1. Kadın yöneticilerin yöneticiliği tercih etme nedenleri

Meslekte Arayış (<i>f</i> =9)	Yönetici İhtiyacı (<i>f</i> =8)	Faydalı Olma İsteği (<i>f</i> =7)	Norm Kadro Problemi (<i>f</i> =6)	Olumsuz Deneyim (<i>f</i> =1)	Kişisel Sebepler (<i>f</i> =3)
İşsel doyuma ulaşma (DY1, ÖY2)	Kadın idareci ihtiyacı (DY1)	Kuruma ve öğrencilere faydalı olma isteği (ÖY4, DY3)	Norm fazlası olma (DY5)	Daha iyi bir idareci olma düşüncesi (DY1)	Yoğun çalışma isteği (DY2)
Yeni bir kariyer planı (DY1, ÖY2)	Yönetimin isteği (DY3, ÖY4)		Öğretmenlik normu bulunmaması (DY1)		Okul değiştirme isteği (DY1)
Karar verici olma isteği (DY3)					

2. Son On Yılda Yapılan Uygulamalar ve Etkisine İlişkin Değerlendirme

Etkisi oldu (<i>f</i> =7)	Etkisi olmadı (<i>f</i> =19)				
Düzenlemeler sayesinde yönetici oldum. (DY7)	Benim yönetici olmam konusunda etkisi olmadı (DY3, ÖY2)				
	Düzenlemeler özel okula yansımadı. (ÖY6)			-	
	Benim için olmadı ancak yeni jenerasyon için etkisi oldu (DY6, ÖY2)				

3. Kadın yöneticilerin karşılaştıkları engeller

Erkek egemenliği (<i>f</i> =3)	Toplumsal roller (<i>f</i> =10)	Toplumsal kadına bakışı (<i>f</i> =18)	Çevre (<i>f</i> =3)	Sorunla karşılaşmadım (<i>f</i> =18)
Kadınlar ikinci planda kalması (DY1, ÖY2)	Ev ve iş sorumlulukların bireyi yorması (DY3, ÖY2)	Duygusalılık nedeniyle yanlış kararlar alma (DY1, ÖY1)	Taciz (DY1, ÖY1)	Sorunla karşılaşmama (DY1, ÖY2)
	Sorumlulukları fazla, planlama ile çözme (DY1, ÖY2)	Önyargı (DY4, ÖY1)	Kısıtlı okul tercihi (DY1)	
		Kuruma bağlı (DY1)	Yanlış anlaşılma (DY1)	
		Erkeklerle göre daha bilgisiz olma (DY4)		
		Kadın otoritesini tanımama (DY2, ÖY3)		

4. Kadın yöneticilerin engeller ile baş etme stratejileri

Deneyimlerden faydalanma (<i>f</i> =12)	Kişisel özellikler (<i>f</i> =34)	Yönetmeliklere göre hareket etme (<i>f</i> =2)	Kurumlardan destek bulma (<i>f</i> =1)	
Kendi deneyimlerinden faydalanma (DY2)	Çözüm odaklı olma (DY4, ÖY1)	Yönetmeliklere göre hareket etme (DY2)	Farklı kurumlardan destek bulma (DY1)	-
Başkasının deneyimlerinden faydalanma (DY5, ÖY5)	Etkili iletişim kurma (DY5, ÖY8)			-
	Planlı olma (DY5, ÖY3)			
	Sabırlı olma (DY3, ÖY2)			
	Kişisel gelişim (DY2, ÖY1)			

5.2. Kadın Okul Yöneticilerinin Okul Yöneticisi Olma Nedenleri

Katılımcıların okul yöneticiliğini seçme nedenleri toplamda altı alt temaya ayrılmıştır: *faydalı olma isteği, kurumda yönetici ihtiyacının bulunması, meslekte arayış, norm kadro problemi, olumsuz deneyim ve kişisel özelliklerdir*. Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmanı sonuçlarına göre kadınları okul yöneticisi olmaya iten faktörler; okula ve öğrencilere faydalı olma isteği, yöneticiliğe karşı merak, olumsuz deneyim sonucunda değişim yaratma isteği, yöneticimin teşvik etmesi, sosyal çevreye inat ve ders saatinin olması şeklindedir. Yiğit (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre ise kadınlar çevre ve yönetimin teşviki, yöneticiliğin kendilerine daha fazla hitap etmesi, olumsuz deneyim, şartların zorlaması, mesleki yıpranma nedeniyle göreve başladıklarını dile getirmiştir. Ağaoğlu (2018) tarafından Tokat ilinde yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre kadınların yöneticiliği tercih etmelerindeki sebepler arasında meslekte arayış, olumsuz deneyim, idari kadroda boşluk, kişisel sebepler ve yönetimin talebi bulunmaktadır. Çalışma bu yönü ile her üç araştırma ile benzer sonuçları içermektedir. Bu noktada, araştırma sonuçları birbirlerini desteklemektedir.

Kadınları yönetici olmaya iten faktörlerden frekansı en yüksek olan maddeler *faydalı olma isteği, kurumda yönetici ihtiyacının bulunması, meslekte arayış ve norm kadro problemidir*. *Faydalı olma isteği* kategorisinde özel okul yöneticilerinden dört kişinin, devlet okulu yöneticilerinden ise üç kişinin kuruma ya da öğrencilerine faydalı olma isteği nedeniyle yöneticiliği tercih ettiği görülmektedir. Özel okullarda görev yapan ve faydalı olma isteği nedeniyle yöneticiliği seçen katılımcıların ortak özelliği yöneticilik kıdemlerinin 0-5 yıl arasında değişkenlik göstermesidir. Benzer bir durum devlet okullarında görev yapan yöneticiler için görülmektedir. Her üç katılımcının da yöneticilik süresi 0-5 yıl arasındadır. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde ise özel okulda görev yapan katılımcılardan faydalı olma isteği nedeniyle yönetici olan katılımcıların yaşları 28 ila 37 yaş aralığındadır. Söz konusu katılımcılar öğretmenlik zamanlarında da aktif bir çalışan olduklarını ve bilgilerini diğer zümre üyeleri ile paylaştıklarını belirtmiştir. Devlet okullarında görev yapan ve kuruma faydalı olmak adına yönetici olmayı kabul ettiğini belirten katılımcıların yaşları da 30-33 arasında değişkenlik göstermekte olup homojen bir yapıdadır.

Katılımcılardan bazıları pek çok kez yöneticilik teklifi geldiğini ancak çocuklarının küçük olması nedeniyle yöneticiliği birkaç kez reddetmek durumunda kaldıklarını belirtmiştir. Helterbran & Rieg (2004)'e göre kadınlar çocuk bakımıyla ilgilenmesi gereken kişiler olarak görülmektedir. Çalışma yoğunluğu içerisine giren kadınlar çocuklarını ve ailelerini ihmal ettiklerini düşünmektedir. Kadınların çift kariyer sahibi olması hem evde hem işte çalışması beklenmektedir. Bu durum, kadınların yönetici olma konusundaki motivasyonlarını kırmaktadır.

Kurumda yönetici ihtiyacının bulunması temasında ise özel okul yöneticilerinden dört kişi, devlet okullarında ise üç kişi yöneticiliği bu nedenle tercih ettiklerini belirtmiştir. Özel okulda, kadın öğretmenlerin yöneticiliğe geçme motivasyonları devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Katılımcılar, özel okulda performansa dayalı bir sistem bulunması nedeniyle çalışanların ortak amaç etrafında daha kolay hareket ettiklerini belirtmiştir. Bu nedenle, katılımcı cevaplarına göre zümre içerisinde iletişimi kuvvetli olan ve sahip olduğu bilgiyi diğer öğretmenler ile paylaşmayı seven kişilere yöneticilik teklif edilmiştir. Özel okulda yönetici olmak bir kariyer ilerlemesi olarak görülmektedir. Bu noktada özel okulda görev yapan ve yönetici olma nedenlerini kurumda yönetici ihtiyacının bulunması ve kendilerine yönetici olmaları konusunda teklif gelmesi olarak nitelendiren katılımcılar öğretmen olarak belirli bir yılı geride bırakmıştır. Bu katılımcıların yöneticilik kıdemleri ise 5-20 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Devlet okullarında görev yapan katılımcılardan yönetimin teklifi (inha) ile yönetici olan katılımcıların mesleki kıdemleri yirmi yılın üstündedir. Katılımcı cevaplarına göre özel okulda çalışan katılımcıların yönetici olmaya daha sıcak baktığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, Mert (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Buna göre, devlet okulunda görev yapan kadın öğretmenler, tatillerinin kısılacığı, daha uzun saatler okulda bulunacakları, maddi imkanların artmayacağı ve sorumlulukların artacağı gerekçesiyle yönetici olmaya sıcak bakmazken özel okulda çalışan öğretmenler için yöneticilik bir statü olduğu ve daha iyi maddi imkanlar sunduğu için uzun saatler çalışma ve tatil günlerinde azalma gibi durumlar motivasyonlarını kırmamaktadır.

Meslekte arayış temasında ise özel okulda görev yapan katılımcılardan dört kişi öğretmenlikte içsel doyuma ulaşmaları ve yeni bir kariyer planlaması yapmak istemeleri nedeniyle yönetici olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların yaşları 28-45 yaş

arasında değişkenlik göstermektedir. Bir kişi hariç olmak üzere eğitim düzeyleri aynıdır. Devlet okulunda görev yapan katılımcılardan meslekte arayış içinde olmaları nedeniyle yönetici olduklarını belirten katılımcıların yaşları 30-42 yaş arasında değişmektedir. Eğitim düzeyleri lisans ve yüksek lisans olmak üzere değişkenlik göstermektedir.

Norm kadro problemi temasının ise devlet okulunda görev yapan altı yönetici tarafından dile getirildiği görölmektedir. Bu katılımcılar gerek branşları gerekse yöneticiliği seçtikleri dönemde yaşlarının küçük olması buna bağlı olarak da hizmet puanlarının az olması nedeniyle sürekli norm fazlası durumuna düştüklerini ve bu probleme son vermek adına yönetici olmaya karar verdiklerini belirtmiştir. Katılımcıların yaşları farklılık göstermektedir. Özel okullarda çalışan katılımcılardan norm problemi nedeniyle yönetici olan katılımcı bulunmamaktadır.

Kadın okul yöneticileri kendilerini motive eden ***içsel motivasyon kaynaklarını*** *adaletli olmak, başarılı olma isteği, faydalı olma isteği ve mesleğini sevmek* olarak belirtmiştir. Dışsal motivasyon kaynakları ise takdir edilmek, ücret, kurumun sunduğu imkanlar olarak sıralanmaktadır. Yalçın (2016) okul yöneticilerini motive eden okul içi faktörleri öğrenci başarısı, iyi bir ekibe sahip olma, faydalı olma isteği, mesleki heyecan, çalışanlar tarafından verilen olumlu tepkiler olarak belirtmiştir. Aynı çalışmada belirlenen dışsal faktörler ise takdir edilme, veli memnuniyeti, adaletli ödüllendirme sistemidir. Bu anlamda her iki çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Karataş (2020) öğretmen ve okul yöneticilerinin işlerine olan sevgisinin altında maddi koşullardan çok manevi koşulların olduğunu belirtmiştir. Buna göre, öğretmenlik ve okul yöneticiliğinin direkt insani ilişkiler üzerine kurulu olması ve bir bireyi hayata hazırlamak ile ilişkilendirilmesi eğitimcilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir.

Özel okul yöneticileri ve devlet okulu yöneticilerinin içsel motivasyon kaynakları incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir. ***Dışsal motivasyon kaynaklarına*** bakıldığında ise devlet okullarında görev yapan kadın yöneticiler daha çok üst yönetim tarafından takdir edilmeyi beklerken, özel okulda çalışan kadın yöneticiler veliler tarafından takdir edilmeyi önemsemektedir. Bu durum, özel okulların başarısının bir anlamda veli memnuniyetine bağlı olduğunun da göstergesidir. Dışsal motivasyon kaynakları temasında özel okulda çalışan yöneticiler,

yöneticilik maaşının öğretmenlik maaşına göre daha iyi olmasının kendilerini güdüleyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, devlet okulunda görev yapan yöneticiler, öğretmen maaşları ve yönetici maaşları arasında çok büyük bir fark olmasa da yazın ek ders alabilmenin önemine değinmiştir.

“Adaletli olmak” alt teması altında iki katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcılardan birisi devlet okulunda diğeri ise özel okulda görev yapmaktadır. Her iki katılımcının da yaş, eğitim düzeyi ve yöneticilik kıdemi farklılık göstermektedir.

“Hedeflerimi başarmak beni mutlu eder” alt teması içsel motivasyon teması içinde frekansı en yüksek olan temadır. Bu alt tema için devlet okulundan dokuz kişi, özel okuldan ise dört kişi başarının kendileri için önemli bir faktör olduğunu bildirmiştir. Devlet okulunda görev yapan yöneticilerin yaş ve eğitim düzeyi incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yöneticilik kıdemine bakıldığında ise katılımcılardan (DY6, DY9, DY4, DY12, DY7, DY14, DY5) iki kişi haricinde yöneticilik kıdemlerinin 0-5 yıl arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu durum, özellikle göreve yeni başlayan kadın yöneticilerin kendilerine karşı olan önyargıyı yıkmak adına daha fazla başarı odaklı hareket ettiklerini göstermektedir. Özel okul yöneticilerinin yaş ve yöneticilik kıdemleri farklılık göstermekte olup eğitim düzeyleri aynıdır.

“Kuruma ve öğrencilere faydalı olmak” alt teması ile ilgili görüş bildiren katılımcıların yaş, eğitim düzeyleri ve yöneticilik kıdemleri değişkenlik göstermekte olup anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

“Mesleğimi seviyorum” alt teması ile ilgili devlet okulunda ve özel okulda görev yapan yöneticiler eşit oranda görüş bildirmiştir. Devlet okulu yöneticilerinden görüş bildiren katılımcıların hepsi lisans düzeyinde öğrenim görmüş olup yaş ve yöneticilik kıdemleri farklılık göstermektedir. Özel okuldan görüş bildiren katılımcılar için de benzer bir dağılım söz konusudur.

Dışsal motivasyon kaynakları altında ise *“takdir edilme isteğinin”* katılımcılar için en önemli dışsal motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir. Gerek özel okulda gerekse devlet okulunda görev yapan katılımcıların yaş, eğitim düzeyi ve kıdemleri farklılık göstermektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu takdir ve teşekkürün kendilerini maddi kaynaklardan daha fazla güdülediğini belirtmiştir. Yıldırım (2011) tüm meslek gruplarında çalışan bireylerin takdir edilmeyi beklediklerini ve takdir edilme

duygusunun onları güdülediğini belirtmiştir. Her iki çalışmanın sonucuna göre yöneticileri en fazla motive eden dışsal motivasyon kaynağı “takdir edilme” davranıştır. Bu noktada, her iki çalışmanın sonuçları da örtüşmektedir.

“Öğretmenliğe kıyasla maaşının daha iyi olması” teması altında görüş bildiren ve devlet okulunda görev yapan katılımcıların yöneticilik kıdemleri 0-5 yıl arasındadır. Ayrıca, eğitim düzeyleri farklılık gösteren katılımcıların yaşları 31-40 yaş aralığındadır. Katılımcılar, ek dersin tam alınabilmesinin kendilerini maddi anlamda rahatlatan bir unsur olduğunu belirtmiştir. Özel okulda görevli yöneticilerin yaş, eğitim düzeyleri ve yöneticilik kıdemleri incelendiğinde ise eğitim düzeylerinin aynı, yaş ve yöneticilik kıdemlerinin ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurumun kişilere sağladığı olanaklar incelendiğinde ise özel okullarda görev yapan katılımcılardan bir kişi kişisel gelişim eğitimlerinin verilmesi, iki kişi iyi bir ekip ile çalışıyor olmak bir kişi de çocuğu ile aynı okulda olmanın kendisini güdülediği konusunda fikir bildirmiştir.

5.3. MEB’in Son 10 Yıl Boyunca Yaptığı Kadınları Teşvik Edici Düzenlemelerin Kadınların Yönetici Olmasına Etkisi

Son on yılda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik yapılan uygulamaların yönetici olmalarında etkisi olduğunu belirten yedi katılımcı da devlet okullarında görev yapmaktadır. Bu katılımcıların ortak özelliği yaşlarının 30-40 yaş aralığında olması ve yöneticilik kıdemlerinin 0-5 yıl arasında değişkenlik göstermesidir. Katılımcıların eğitim seviyeleri lisans ve yüksek lisans olmak üzere farklılık göstermektedir.

Kadın yöneticilerin büyük bir kısmı mülakat nedeniyle şimdiye kadar yönetici olmadıklarını çünkü kadınların bu tür mülakatlarda dezavantajlı durumda olduklarını belirtmiştir. Katılımcılar, yazılı sınav sisteminin gelmesi ile birlikte müdür yardımcısı olmak isteyen kadınların önünün açıldığını çünkü sınav başarısına göre atama yapıldığını belirtmiştir. Çalışmanın sonuçları bu yönü ile Mert (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Mert (2019) çalışmasında kadın yöneticiler siyasi ve sendikal sebepler nedeniyle yönetici olamadıkları ancak sınav sisteminin 2018 yılı itibarıyla yeniden uygulanmaya başlanması ile atanma sayesinde bu problemin ortadan kalktığını belirtmiştir. Ağaoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcılar 2014 yılında *Eğitim Kurumlarına Görevlendirme*

Yönetmeliği'nde yapılan değişiklik ile üç erkek yöneticinin çalıştığı kurumlarda bir kadın yönetici bulunma zorunluluğu getirildiğini ve katılımcılardan bir kısmının bu şekilde yönetici olduklarını belirtmiştir.

Bakanlık uygulamalarının yönetici olmalarında etkisini olmadığını belirten katılımcılardan on kişi özel okulda, dokuz kişi ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Özel okulda çalışan kadın yöneticilerin büyük bir kısmı Millî Eğitim Bakanlığı'nda kadın yönetici teşviki amacıyla yapılan uygulamaların özel kurumlarda hiçbir etkisi olmadığını çünkü özel okullara yönetici görevlendirme sisteminin mülakat usulü ile yapıldığını belirtmiştir.

Devlet okullarında ise bu uygulamaların kendilerinin yönetici olmalarında etkisi olmadığını belirten katılımcıların hepsi sınav sistemi gelmeden önce yönetici olmuştur. Katılımcıların yaş ve eğitim düzeyleri farklılık göstermektedir. Katılımcılardan uzun yıllardır Maltepe ilçesinde devlet okullarında çalışan yöneticiler ise devlet okullarında görevli kadın okul yöneticisi sayısının son yıllarda arttığını ve kadınların artık yöneticiliğe daha sıcak baktığını belirtmiştir.

Çelikten (2004) Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilk kez 1998 yılında sınavla yöneticilik uygulamasını başlattığını belirtmiştir. Sınavı kazanan yöneticilere yoğun hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yöneticilik becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Ancak, 1998 yılında yapılan sınava %92 civarında erkek, %8 civarında kadın aday başvurmuştur. Söz konusu sınava başvuru yapan kadın aday sayısı 2001 yılında %12'ye yükselmiştir. Fakat kadın yönetici adaylarının başarı oranları incelendiğinde; 1998, 1999 ve 2001 yıllarında ortalama olarak sadece %5-7 arasında kadın yönetici adayının başarılı olduğu görülmektedir. Daha sonra sınav sisteminin kaldırılması ve mülakata dayalı atama yapılması ile okul yöneticiliği kadrolarında kadın adaylar dezavantajlı duruma gelmiştir. Bu çalışmada, kadın okul müdür yardımcılarında devlet okullarında görev yapan ve kıdemi 11-20 yıl ile 20 yıl ve üstü olan bazı katılımcılar sınav sistemi gelmeden önce birkaç kez müdür olmak için sınava girdiklerini ancak mülakatta başarısız olduklarını bu nedenle artık müdürlük kadrolarına başvurmayı düşünmediklerini belirtmiştir. Değişen sınav sistemi ise daha adil bir görevlendirme sistemi anlamına geldiği için kadın yönetici adaylarının yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik duygusunu ortadan kaldırabilecek güçtedir. İlk olarak 2010 yılında gerçekleştirilen *18. Milli Eğitim Şurası*'nda bahse konu olan kadın

yönetici sayısını arttırıcı tedbirler özellikle yazılı sınav ile birlikte etkisini göstermeye başlamıştır. Bu noktada, Tablo 3'te verilen *Yıllara Göre Türkiye'de Kadın Okul Yöneticisi Sayısı* incelendiğinde 2000'li yıllara kıyasla kadın okul yöneticisi sayısında artış meydana geldiği ancak yine de kadın okul yöneticisi sayısının yeterli olmadığı söylenebilir.

1998 yılında eğitim yönetimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olan adaylar okul yöneticisi seçme sınavına girmeden doğrudan yöneticilik hizmet içi eğitimine alınmış ve yönetici olarak görevlendirilmiştir (Çelikten, 2004). Daha sonra bu uygulama kalkmıştır ve yüksek lisans mezunları yönetici olarak görevlendirildiklerinde sadece 3 puan almıştır. 2020 yılında, *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*'nde yapılan değişiklik ile ek hizmet puanı uygulaması gelmiş; tezsiz yüksek lisans mezunlarına 30 puan, tezli yüksek lisans mezunlarına 50 puan ve doktora mezunlarına hizmet puanlarına ek olarak 90 puan verilmeye başlanmıştır. Böylelikle, Bakanlık öğretmenlerin kişisel gelişimini dolaylı da olsa desteklemiştir. Günümüzde, okul yöneticilerinin yüksek lisans programlarına katılımının arttığı görülmektedir. Bunda özel üniversiteler ve İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri arasında yapılan protokollerin etkisi büyüktür.

Bu çalışmada, devlet kurumlarında görev yapan yöneticilerden altı kişinin yüksek lisans mezunu olduğu, beşinin ise yüksek lisans eğitimine devam ettiği görülmektedir. Yüksek lisans eğitimine devam eden veya yüksek lisans mezunu olan katılımcıların birçoğu yöneticiler için yüksek lisansın zorunlu olması gerektiğini belirtmiştir. Yüksek lisans mezunu olan katılımcıların ortak özelliği ise tümünün devlet okulunda görev yapıyor oluşudur. Özel okullarda çalışan kadın yöneticiler kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak faaliyetlere katılabilme noktasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir.

5.4.Kadın Okul Yöneticilerinin Kadın Olmaları Nedeniyle Karşılaştıkları

Sorunlar

Cinsiyet ile ilişkili faktörler kadınları yöneticilik pozisyonlarına ulaşırken ötekileştirmektedir. Buna göre kadınlar; *yöneticilik pozisyonlarına ulaşabilme, örgüt içerisinde etkileşim, dikey yükselme* konusunda problem yaşamaktadır. Ayrıca, bazı kadın yöneticilerin kendini referans alma yanılgısı ile *diğer kadın yönetici adaylarına destek olmak istemediği* de görülmektedir (Hoff, Menard & Tuell, 2006).

Bu çalışmada kadınların yöneticilikleri süresince karşılaştıkları engellere dair bulgular incelendiğinde gerek devlet okullarında gerekse özel okullarda çalışan kadın yöneticilerin benzer problemlerden şikayetçi oldukları görülmektedir. Araştırma sonucuna göre kadın yöneticiler yöneticilikleri *süresince erkek egemenliği, toplumsal roller, toplumun kadına bakışı, çevre* temaları altında pek çok sorunla mücadele etmektedir. Erot (2016) tarafından yapılan ve benzer sonuçları içeren araştırmanın sonuçlarına göre kadın yöneticilerin en sık karşılaştığı problemler toplumsal roller, otorite kurmakta zorluk, mahalle baskısı, iş yükü ve önyargıdır.

Toraman (2011) yönetici olma sürecinde kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha dezavantajlı olduğunu ve kadınların pek çok görünmeyen engelle mücadele etmek durumunda olduğunu belirtmiş ve kadınların kariyer hedeflerindeki en önemli iki engelin erkek egemenliği ve toplumsal roller olduğunu belirtmiştir.

Tüzel (2014) kadın yöneticilerin kariyer engellerini kadın yöneticiye karşı önyargı, torpil ile göreve geldiği düşüncesi ve yöneticiliği hak etmediğine yönelik tutumlar olarak sıralamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre kadın yöneticiler bu tür problemleri bazen daha sert bir tutum sergileyerek bazen de iletişim ile çözmeyi denemektedir.

Alt temalar incelendiğinde ise hem özel okul yöneticileri hem de devlet okulunda görev yapan yöneticiler *kadın yöneticilerin geri planda tutulmasından* şikâyetçidir. Her iki okul türünde de görev yapan yöneticiler hem ev hem de işteki sorumlulukları nedeniyle stresli hissettiklerini belirtmiştir. Bu düşünceye sahip olan katılımcıların büyük bir kısmının yöneticilik kıdemi 0-5 yıl arasında değişmektedir. Sorumluluklarının arttığını ancak ailelerinin desteği ile bunun üstesinden geldiklerini belirten katılımcılardan her ikisi de uzun yıllar yönetici olarak çalışmaktadır.

Toplumun kadına bakışı teması, bu bölümde frekansı en yüksek tema olarak belirlenmiştir. Mesleki kıdemleri, yaş ve eğitim seviyesi farklılık gösteren devlet okulu ve özel okulda görev yapan yöneticiler çevresindeki kişilerin kadınların duygusal olmaları nedeniyle yanlış kararlar verebileceklerini, erkek yöneticilere göre daha bilgisiz olacaklarını ve kadın olmaları nedeniyle otoritelerini tanımadıklarını belirtmiştir.

İnandı ve Tunç (2012) kadın yöneticilerin zamanla toplumsal cinsiyet yargılarını içselleştirdiklerini ve kariyerlerinin önünde bir engel olarak gördüklerini belirtmiştir.

Bu anlamda, İnandı ve Tunç (2012) tarafından yapılan araştırma ve bu araştırma paralellik göstermektedir.

Katılımcılardan bir kişi doğrudan taciz olayına maruz kaldığını, başka bir katılımcı ise bu tür durumlardan kendisini korumak için tanıdığı okul müdürleri ile çalışmayı tercih ettiğini, diğer bir katılımcı ise kadın olarak kurduğu iletişimin kişiler tarafından bazen yanlış anlaşıldığını bu nedenle daha dikkatli davranmak zorunda kaldığını beyan etmektedir.

Devlet okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinden bazıları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kadın yönetici sayısının artırılması için yapılan uygulamaları desteklese de kadın öğretmenlerin yöneticiliğe çok da sıcak bakmadığını belirtmiştir. Bu durumun nedenleri olarak; çalışma koşulları, toplumsal roller ve evdeki sorumluluklar, yöneticiliğin erkek mesleği olarak görülmesi ve kişisel sebepler olarak belirtilmiştir. Devlet okulunda görevli olan ve mesleki kıdemi daha üst seviyede olan katılımcıların çoğunluğu kendilerine yöneticiliğin birkaç kez teklif edildiğini ancak çocuklarının olması nedeniyle yöneticiliği o dönemde tercih etmediklerini, çocukları büyüdükten sonra tercih edilebilir bir meslek haline geldiğini belirtmiştir. Özel okulda çalışan kadın yöneticiler ise çoğunlukla çocuk sahibi olmayı kariyerlerinin önünde bir engel olarak görmemektedir.

Avrupa Birliği tarafından 2016 yılında Kıbrıs, İrlanda, İspanya, Estonya, Malta ve Birleşik Krallık'ta yapılan bir araştırmanın sonucuna göre yaşları 25-49 arasında değişen ve potansiyel iş gücü grubuna giren kadınların yarısından fazlası çocuk sahibi olmaları nedeniyle çalışmamaktadır (Europa, 2016). Bu durum, kadınlar ve erkekler arasındaki sorumlulukların ne kadar dengesiz olduğunun da göstergesidir. Her iki araştırmanın sonucu da bu anlamda paralellik göstermektedir. Amerika'da yapılan çalışmalar da bazı kadın yönetici adaylarının gerek yöneticilik işinin getirdiği sorumluluklar nedeniyle gerekse toplumsal roller nedeniyle yöneticiliğe başvurmadığını göstermektedir (Grogan, 1999).

Katılımcılardan bir kısmı ise bekar olmaları nedeniyle yöneticilik görevlerini daha kolay yerine getirdiklerini ancak çevrelerinde çocuk sahibi olan ve yönetici konumunda görev yapan kadın yöneticilerin ne kadar zorlandıklarına şahit olduklarını belirtmiştir.

Özel okulda görev yapan bazı katılımcılar ise halen kampüs müdürlükleri ve lise müdürlükleri için kadın yöneticilerin çok tercih edilmediğini belirtmiştir. Devlet okulunda görevli bazı yöneticiler ise kadınların daha çok müdür yardımcılığı pozisyonlarında sayısının arttığını bu durumun müdürlük pozisyonlarına yansımadığını eklemiştir. Fiske (2005) çalışmasında kadın yönetici sayısının kadın öğretmen sayısından fazla olduğu tek ülkenin Slovakya olduğunu belirtmiştir. Diğer tüm ülkelerde kadın öğretmen sayısı oldukça yüksek olmasına rağmen kadınlar yöneticilik pozisyonlarında genellikle azınlık durumundadır. Diğer ülkelerdeki kadın yönetici ve öğretmen oranları ise şu şekildedir:

Tablo 16. Dünya Geneline Kadın ve Erkek Yönetici- Öğretmen Oranları

Ülke adı	Kadın öğretmen oranı (%)	Kadın yönetici oranı (%)	Erkek öğretmen oranı (%)	Erkek yönetici oranı (%)
Çin	55	25	45	75
Endonezya	60	30	40	70
Meksika	65	35	35	65
Belçika	80	50	20	50
İrlanda	85	50	15	50
Slovakya	85	87	15	13
Kıbrıs	88	70	12	30
Birleşik Krallık	80	75	20	25
Bulgaristan	95	80	5	20

Kaynak: Fiske (2005). *World Atlas of Gender Equality in Education*. UNESCO.

Kadın okul yöneticileri, okul yöneticiliği mesleğinin genel problemlerini ise *önyargı, yoğun iş temposu, bütçe yetersizliği, adaptasyon zorluğu, çevre* olarak sıralamıştır. Keman (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar; mesleki yeterliliğin düşük olması, bağlılık ve özveri düşüklüğü, bürokraside yavaşlık ve özensizlik, görev ve sorumlulukları yerine getirmede eksiklikler, iletişim problemleri, okul yönetimine yönelik olumsuz tavır ve bireysel çıkar gözetme olarak sıralanmaktadır. Her iki çalışmada da okul yöneticilerinin benzer sorunlar ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu çalışmada farklı olarak adaptasyon zorluğu ve yoğun iş temposu alt temaları eklenmiştir. Öte yandan, Aslanargun ve Bozkurt (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin karşılaştıkları temel problemler; bütçe, yardımcı personel sorunu, eğitim-öğretim ve çevredir.

Amerika’da 10.000’in üzerinde okul yöneticisinin katılımı ile gerçekleşen okul yöneticilerinin yaşadıkları problemler sırasıyla finansal kaynak bulma sıkıntısı (%19,4), toplumsal problemler (%17,8), sınav sonuçları ve hesap verilebilirlik (%13), denetim (%12), zaman yetersizliği (%7,1), çok fazla sorumluluk (%6,9) ve diğer sorunlar şeklindedir. Bu noktada bu çalışma yurt dışında yapılmış olan söz konusu araştırma ile paralellik göstermektedir. Hesap verilebilirlik konusu ülkemizde halen yeterli derecede önemsenmemektedir. Ancak, Amerika’daki okullar bu konu ile ilgili sıkı denetim altındadır ve bu durum yöneticilerin sorun olarak nitelendirdiği konular arasındadır. Aynı çalışmada okul yöneticilerinin en fazla ilgilenmek durumunda kaldığı konular ise öğrencileri motive etmek (%97), aile okul iş birliğini sağlamak (%94), özel eğitim öğrencileri ile ilgili iş ve işlemler (%93), değişen eğitim teknolojisine ayak uydurmak (%93) olarak belirlenmiştir (Cornelius & Cornelius, 2014).

Bu çalışmada kadın yöneticilerden devlet okulunda çalışan iki katılımcı *erken yaşta yönetici olmaları nedeniyle* kurumda kendilerine karşı bir önyargı oluştuğunu ve bununla baş etmek durumunda kaldıklarını belirtmiştir. Devlet okullarında yöneticiliğin sınavla yapılması sonucunda daha genç jenerasyonun yönetici olarak çalışmaya başlaması önyargı ile karşılanmıştır. Özel okullarda kişilerin yönetici olma yaşlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle böyle bir sorun ile karşılaşılmamıştır. Yöneticiliği yoğun ve stresli bir meslek olarak nitelendiren on altı katılımcıdan on kişi devlet okulunda, dört kişi özel okulda çalışmaktadır. Devlet okulunda görev yapan katılımcıların yaşları ve eğitim seviyeleri değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların görev süreleri bir kişi hariç olmak üzere 0-5 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Bu durum da göreve yeni başlayan kişilerin öğretmenlikten yöneticiliğe geçişte bir adaptasyon zorluğu yaşadığını göstermektedir. Özel okulda görevli olan dört katılımcının mesleki kıdemleri de bir kişi hariç 0-5 yıl arasında değişkenlik göstermektedir ancak burada önemli olan konu özel okul yöneticilerinin mesai saatleri ve günleri daha yoğun olmasına rağmen sadece dört kişinin iş saatlerini yoğun bulmuş olmasıdır. Bu durum, özel okulda çalışan kadınların bu iş yoğunluğunu ve iş yükünü göze alarak işe başladıklarını göstermektedir. Çalışma bu yönü ile Mert (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Bütçe yetersizliği teması ile ilgili görüş bildiren her iki katılımcı da devlet okulunda görev yapmaktadır. Bu tema ile ilgili görüş bildiren katılımcıların yöneticilik süreleri ve yaşları farklı olmakla birlikte eğitim seviyeleri aynıdır. Özel okullardan hiçbir katılımcı bu tema ile ilgili görüş beyan etmemiştir. Çınkır (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin en fazla şikayetçi olduğu konu maddi kaynak bulma konusudur. Çalışma bu yönü ile Çınkır (2010) tarafından yapılan çalışma ile farklılık göstermektedir. Sadece iki katılımcı bu madde ile ilgili olumsuz bir görüş bildirmiştir. Her iki katılımcının da görev yaptığı okullar dezavantajlı bölgelerde bulunmaktadır. Bu nedenle, yöneticiler okul için maddi kaynak bulmakta sıkıntı yaşamaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi daha iyi durumda olan mahallelerdeki devlet okullarında görev yapan katılımcılar velilerin okulun iş ve işlerine gönüllü olarak destek olduğunu, bütçe konusunda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir.

Adaptasyon teması ile ilgili devlet okullarında görev yapan iki katılımcı görüş bildirmiştir. Her iki katılımcı da yöneticilerin devlet okullarında; rehberlik, bütçe işlemleri, ders programı, personel özlük işlemleri ve resmi yazışma işleri gibi birçok alandan sorumlu olduğunu bu durumun göreve yeni başladığında adaptasyon zorluğuna neden olduğunu belirtmiştir. Her iki katılımcının yöneticilik kıdemi ve yaşları ve eğitim düzeyleri farklılık göstermektedir. Öte yandan özel okulda bu iş ve işlemler ile ilgilenecek farklı personeller de bulunmaktadır. Dolayısıyla, yöneticilerin sadece eğitim öğretim işleri ile ilgilenmesi daha kolay olmaktadır.

Okul yöneticilerinin çalıştıkları okul bünyesinde gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerine yeterince vakit ayıramaması tüm dünyada genel bir problemdir. Avrupa Birliği'ne bağlı ülkelerde de okul yöneticilerinin zamanının yüzde kırktan fazlasını bütçe ve personelin özlük işleri almaktadır. İtalya, İsveç, Norveç ve Belçika'da (Fransız Topluluğu) yöneticiler bu iş ve işlemlere okulda bulundukları sürenin yarısını ayırmaktadır (Eurydice Eurostat, 2009). Ayrıca, Bulgaristan ve Slovenya'da müfredat ve pedagoji geliştirme işlemleri okul yöneticilerinin zamanını en fazla alan işlerdir. Bunun yanında birçok ülkede okul yöneticilerinin üçte biri derse gelemeyen öğretmenin dersine girmektedir (Eurydice, 2013). Okul müdürleri zamanlarının sadece %13'lük bölümünü öğretim faaliyetlerine ayırabilmektedir (Eurydice Eurostat, 2009).

Çevre teması ile ilgili devlet okulu yöneticiler öğretmen beklentilerine cevap vermekten şikâyetçi iken özel okul yöneticileri veli beklentilerine cevap vermekte zorlandıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda, özel okul yöneticileri özel okulların imajının özellikle son zamanlarda zedelendiğini ve bu tür kurumların “paralı okullar” olarak görüldüğünü bu nedenle veli beklentilerinin bazen kendilerini zorladığını belirtmiştir.

Dünyada farklı ülkelerde görevli okul yöneticileri de yöneticilikle ilgili sorunları; düşük maaş verilmesi, geniş sorumluluk alanı olması, stresli bir meslek olması ve yüksek veli beklentileri olarak nitelendirmektedir. Asch (1999) Amerika’da ilköğretim okulları ve liselerde yapılan çalışmalara göre okul yöneticiliğinde yaşanan sıkıntıların artması ile özellikle son yıllarda yönetici olmak isteyen kişi sayısında düşüş yaşandığını belirtmiştir (Cornelius & Cornelius, 2014). Araştırmalara katılan eğitimcilerin %60’ı okul yöneticisi maaşlarının çok düşük olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %32’si ise yöneticiliğin oldukça stresli bir meslek olduğunu belirtmiştir. %27’lik bir kesim ise okul yöneticiliğinin mesai kavramının çok geniş olduğunu altını çizmiştir. Öte yandan, katılımcıların %27’si veli memnuniyetinin sürekliliğinin sağlanmasının zor bir görev olduğunu belirtmiştir (Cornelius & Cornelius, 2014).

Öğretmenlerin beklentileri nedeniyle sorun yaşadıklarını belirten her üç katılımcının da (Y6, Y9 ve ÖY26) mesleki kıdemleri 0-5 yıl arasındadır. Bu durum, yöneticilik kariyerinin başında olan katılımcıların bu dengeyi kurmakta biraz daha zorlandıklarını göstermektedir.

Özel okul yöneticisi olan bir katılımcı (ÖY19) özel kurumlarda kişilerin performansının çok önemli olması nedeniyle kişiler arası rekabetin daha fazla olduğunu belirtmiş ve bu durumun yönetim bütünlüğüne zarar verdiğini belirtmiştir.

5.5. Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Engeller ile Baş Etme

Stratejileri

Kadın okul yöneticileri yöneticilikleri süresince birçok problem ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Yöneticilerin karşılaştıkları problemler karşısında motivasyonlarının nasıl etkilendiği sorusuna verilen yanıtlar “*motivasyonumu etkiledi*” ve “*motivasyonumu etkilemedi*” olmak üzere iki tema olarak belirlenmiştir. Motivasyonlarının ciddi anlamda düştüğünü ve meslekten soğuduklarını belirten katılımcıların tümünün ortak

özelliği devlet okulunda görev yapıyor olmalarıdır. Bu durum, devlet okullarında görev yapan yöneticilerin daha fazla sorunla baş başa kaldığını ve bu motivasyonlarının söz konusu sorunlardan etkilenir seviyede olduğunu göstermektedir. *Motivasyonlarının düştüğünü* belirten katılımcıların biri hariç olmak üzere yaş grubu 31-40 yaş arasındadır. Lisans veya yüksek lisans mezunu olan katılımcılardan bir kişi hariç mesleki kıdem süresi 0-5 yıl arasında değişmektedir. Bu durum, yöneticiliğin ilk yıllarında karşılaşılan problemlerin kadın okul yöneticilerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Motivasyonlarının kısa süreli düştüğünü belirten katılımcılar ise edindikleri tecrübe sayesinde problemlerin motivasyonlarını düşürmesine izin vermediklerini belirtmiştir. Kısa süreli motivasyon kaybı yaşadığını belirten katılımcıların görev süresi ise 3-27 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların eğitim düzeyleri, yaşları ve mesleki kıdemleri arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Özel okulda görev yapan katılımcıların büyük bir çoğunluğu, problemlerin motivasyonlarını düşürmesine izin vermediklerini belirtmiştir. Bu noktada, özel okul yöneticilerinin yöneticilikleri süresince karşılaştıkları problemler ile daha rahat başa çıkabildikleri ve motivasyon düzeylerinin daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Katılımcıların yaş ve mesleki kıdemleri farklılık göstermekte olup eğitim düzeyleri aynıdır.

Karşılaştıkları problemler karşısında daha fazla hırslandıklarını belirten ve devlet okulunda görev yapan iki katılımcının yöneticilik kıdemleri 0-5 yıl arasında olup her ikisi de otuzlu yaşlardadır. Katılımcıların eğitim düzeyleri farklılık göstermektedir. Özel okulda yönetici olarak görev yapan ve sorunların motivasyonunu düşürmediğini aksine yükselttiğini belirten katılımcının da yöneticilik kıdemi 0-5 yıl arasında olup yaş grubu 31-40 arasındadır.

Kadın yöneticiler meslekleri ile yapılacak bazı düzenlemelerin motivasyonlarına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu konu ile ilgili frekansı en yüksek belirlenen tema çalışma şartlarının düzenlenmesi temasıdır. Tema içerisinde beş tane alt tema bulunmaktadır. “*Mesai saatlerinin düzenlenmesi*” alt teması içerisinde iki kişi devlet okulundan bir kişi özel okuldan olmak üzere üç kişi görüş bildirmiştir. Devlet okulundan görüş bildiren katılımcıların yöneticilik kıdemleri 0-5 yıl arasında olup birbirine yakındır. Her iki yönetici de 31-40 yaş grubunda olup eğitim kademeleri birbirinden farklıdır.

“Özel okullarda iş güvencesi olmasını isterdim” alt temasına dair fikir bildiren her iki katılımcı da 0-5 yıl arasında görev yapmaktadır. Katılımcıların yaşları ve eğitim seviyeleri de aynıdır. Her iki katılımcı da özel okullarda iş güvencesinin olmaması nedeniyle zaman zaman motivasyon kaybı yaşadıklarını ve bu durumun kuruma aidiyet hislerini zedelediğini bildirmiştir. Bu noktada, her iki katılımcı da tıpkı devlet okulundaki yöneticiler gibi iş güvencesine sahip olmayı istemektedir.

Katılımcıların ifadelerine göre özel okul yöneticilerinin büyük bir kısmı cumartesi günü de çalışmaktadır. Bu nedenle, özel okul yöneticileri cumartesi ve pazar günü dinlenebilmenin motivasyonlarını büyük ölçüde arttıracaklarını belirtmiştir. Bu konuda görüş bildiren katılımcılar arasında yaş ve yöneticilik kıdemi açısından anlamlı bir farklılığa saptanmamıştır.

Çalışma şartlarının iyileştirilmesi temasında en yüksek frekansa sahip alt tema ise “yönetici maaşlarının iyileştirilmesi” maddesi olmuştur. Bu konuda görüş bildiren katılımcılardan sekiz kişi devlet okulunda bir kişi ise özel okulda görev yapmaktadır. Bu noktada, özel okulda yönetici maaşlarının devlet okulunda görev yapan okul yöneticisi maaşlarına göre daha tatmin edici olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcıların eğitim düzeyi, yaş ve yöneticilik kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Dünyada sekiz ülkede okulun büyüklüğü ve öğrenci sayısı yönetici maaşını doğrudan etkilemektedir. Çoğunlukla, yöneticilerin maaşları okul öncesi kademesinden lise kademesine gittikçe artış göstermektedir. Yönetici maaşları aynı kademede görev yapan öğretmenlerin maaşından yüksektir (Eurydice, 2013).

Atama, görevlendirme ve ödüllendirme sisteminin düzenlenmesi teması altında devlet okulunda görev yapan yöneticiler fikir bildirmiştir. Devlet okulunda görev yapan ve farklı yaş gruplarında yer alan yöneticilerden iki kişi müdür yardımcısı bir kişi müdür olarak görev yapmakta olan üç yönetici liyakat ilkesinin önemine değinmiş ve proje okullarına da sınav sistemi ile atanma usulünün getirilmesinin uygun olacağını altını çizmiştir. 31-50 yaş grubunda yer alan altı katılımcı ise *İller Arası Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*’nde değişiklik yapılmasını ve yöneticilere müdür ya da müdür yardımcısı olarak şehir değiştirebilme hakkı verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların mesleki kıdemleri ve eğitim düzeyleri farklılık göstermektedir. Okul müdürü olarak görev yapan bir katılımcı öğretmen performanslarını değerlendirme ve

ödüllendirme konusunda okul yöneticilerinin daha özerk olmasını istemektedir. Özerklik konusu okul yöneticilerinin daha etkili karar alabilmesi için önem arz etmektedir. Aynı şekilde Amerika’da yapılan araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri eskisi kadar özerk olamamaktan şikâyetçidir. Buna ek olarak, yöneticiler artan hesap verilebilirlik uygulamaları, uzun çalışma saatleri ve yeterince destek bulamama gibi problemler ile baş etmek durumunda kalmaktadır. Tüm bu problemler, eğitimcilerin yöneticilik kadrolarına başvurmasını engellemektedir (Adams, 1999; Winter & Morgenthal, 2002).

Devlet okulunda görev yapan yöneticilerin motivasyonunu arttıracak diğer bir gelişme ise *okul olanaklarının geliştirilmesidir*. Bu kapsamda, müdür ve müdür yardımcılığı kadrolarında görev yapan mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan üç yönetici özellikle dezavantajlı bölgede olan okullar için bütçe belirlenirken bu faktörün göz önüne alınması gerektiğini belirtmiş ve öğrencilere eşit imkân sağlayabilme isteklerini dile getirmiştir.

Ağırlıklı olarak devlet okulunda görev yapan yöneticilerin motivasyonunu arttıracak diğer bir gelişme ise *mesleki eğitim ve gelişim fırsatlarının sunulmasıdır*. Devlet okulunda görev yapan katılımcıların büyük bir kısmı yöneticiliklerinin ilk zamanlarında zorluk yaşadıklarını bu nedenle yöneticilik öncesi uygulamalı bir eğitimin olması gerektiğini belirtmiştir. Bunun dışında, devlet okullarından dört katılımcı özel okullardan ise iki katılımcı *mesleki gelişim fırsatlarının sunulmasını* motivasyonlarını arttıracak bir faktör olarak nitelendirmiştir. Özel okul yöneticilerinden bazıları bu tür imkânların kendilerine sunulmamasının yanı sıra kendilerinin de bu tür eğitimler alamadığını çünkü çok yoğun bir zaman diliminde çalıştıklarını belirtmiştir. Son olarak, özel okuldaki bir katılımcı devlet okullarından ise dört katılımcı *müdür yardımcılığı ve müdürlük görevlerinin tanımlarının netleştirilmesini* istemektedir.

Dünyada 21 ülkede okul yöneticiliğine başlanmadan önce mesleki eğitim verilmektedir. Romanya ve Malta’da verilen bu eğitimler yüksek lisans derecesinde olup bünyesinde etkili iletişim, idarecilik, liderlik, okul gelişimi, eğitim hukuku gibi konuları barındırmaktadır. Bunun yanında teorinin yanında uygulamalı eğitimler sunan ülkeler de bulunmaktadır. İspanya, İngiltere, Polonya gibi ülkelerde yöneticinin liderlik becerisi kazanması için staj uygulamaları zorunlu tutulmaktadır. Finlandiya’da

ise yöneticilerin yönetici olmadan önce ve yöneticilikleri süresince devam ettikleri Eğitim Liderliği Enstitüsü bulunmaktadır (Eurydice, 2013).

Katılımcılar karşılaştıkları engel ve sorunlar ile baş etme stratejilerine yönelik verdikleri yanıtlar; *deneyimlerden faydalanma, kişisel özellikler, yönetmeliklere göre hareket etme ve kurumlardan destek bulma* olmak üzere dört tema altında gruplandırılmıştır.

Deneyimlerden faydalanma teması altında devlet okulunda görev yapan katılımcıların daha çok kendi deneyimlerinden faydalandıkları görülmüştür. Öte yandan gerek özel okulda gerekse devlet okulunda görev yapan katılımcılar diğer kişilerin deneyimlerinden faydalanmaya da sıcak bakmaktadır. Yöneticilik kıdemleri farklılık gösteren özel okul yöneticilerinden deneyimlerden faydalanma görüşünü bildiren tüm yöneticiler başkalarının deneyimlerinden faydalanmayı tercih etmiştir. Bu noktada, özel okullarda ortak amaç etrafında birleşmenin daha kolay olduğu bu nedenle ekip ruhunun daha iyi sağlandığı söylenebilir.

Çelikten ve diğerleri (2019) problemlerin çözümünde yöneticilerin bilgi seviyelerinin ve deneyimlerinin olayları ve kişileri analiz etmeleri için önemli olduğunu belirtmiştir. Yönetim sürecinde yaşanan problemlerin çok farklı sebepleri olabilmektedir ve kişilerin bu sebepleri ne şekilde yorumladıkları önemlidir. Bu noktada, yöneticiler problem ve engellere hemen müdahale etmeli ve yaşanan problemlerin ileride daha büyük sorunlara yol açmasının önüne geçmelidir. Bu durum etkili iletişimin ve çözüm odaklı olmanın önemini ortaya koymaktadır.

Elaine K. McEwan (2018) Amerika'dan başarılı okul yöneticileri ile görüşmeler yapmış ve bu yöneticilerin en önemli on özelliğini; iletişim uzmanı olmak, eğitimci olmak, vizyon sahibi olmak, daima kolaylaştırıcı olmak, değişime açık olmak, kültür mimarı olmak, bireyleri harekete geçirecek güce ve etkiye sahip olmak, üretmek, karakter mimarı olmak ve katkıda bulunmak şeklinde sıralamıştır. Bu noktada, bir okul yöneticisinin sahip olması gereken en önemli özelliğin iletişim uzmanı olmak olduğunu belirten yazar, iyi bir iletişim uzmanının aynı zamanda iyi bir dinleyici olması gerektiğini belirtmiş ve yöneticilerin empati kurabilen ve çalışanları ve öğrencileri motive edebilen yapıda kişiler olması gerektiğinin altını çizmiştir.

Shakeschaff (1999) kadınların yönetici olarak kurumun iç ve dış paydaşları ile daha rahat ilişki kurduğunu belirtmiştir. Liderlerin kişisel farklılıkları önemsemesi, etkili

iletişim kurması, öğretmenleri ve öğrencileri motive etmesi önem arz etmektedir. Bu tür liderlerin yönettiği okullarda eğitsel faaliyetler daha kaliteli olmaktadır. Çünkü, herkes öğrenmeye ve öğretmeye odaklanmaktadır. Kadın liderler öğrenme ve öğretme süreçlerine daha fazla katılma eğilimindedir (Williamson ve Hudson, 2003:6)

Bu çalışmada da *etkili iletişim kurmak*, kadın yöneticilerin sorunlar ile baş etmek için kullandığı en önemli strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel okulda görev yapan ve etkili iletişim yöntemi ile sorunların üstesinden gelen katılımcıların yaş ve mesleki kıdemleri farklılık göstermekte olup eğitim düzeyleri aynıdır. Devlet okulunda görev yapan katılımcıların yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemleri farklılık göstermektedir. Bu durum kurum türü ya da mesleki kıdem fark etmeksizin etkili iletişimin kadın yöneticiler tarafından problemlerin çözümünde sıkça başvurulanan bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Özel okul ve devlet okullarında görev yapan ve strateji olarak *sabırlı davranmayı* seçen kadın yöneticilerin tümünün kıdemi 0-5 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların yaş ve eğitim düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu durum, özellikle göreve yeni başlayan yöneticilerin ani ve yanlış kararlar almamak adına sabırla hareket etmeyi tercih ettiklerinin göstergesidir.

Houston Üniversitesinde yönetici olarak görev yapan Larry Payne, okulların yöneticilerin aynası olduğunu, yönetici tarafından alınan her kararın okulu derinden etkilediğinin altını çizmiştir (Markley, 1996). Yöneticilerin sahip olduğu yetkinlikler ve beceriler öğretmenler ve öğrenciler üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Bu durumun bilincinde olan Millî Eğitim Bakanlığı *2019-2023 Stratejik Plan* içerisinde yöneticilerin gelişimlerini destekleyici çalışmalar planlandığını belirtmiştir. Kadın yöneticiler ise yöneticilikleri süresince yönetsel problemlerin yanında birçok sorunla baş etmek zorunda kalmaktadır.

Sonuç olarak, özel okul ya da devlet okulu fark etmeksizin kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler çoğunlukla aynıdır. Kadınlar, erkek yöneticilere kıyasla eğitim sektöründe sayıca daha fazla olmalarına rağmen, okul yönetiminde halen azınlık durumundadır. Kadınların yönetici olmadan önce ve yönetici olduktan sonra karşılarına çıkan engeller ve sorunlar ise birçok toplumda benzerlik göstermektedir.

5.6. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öneriler uygulayıcılar için öneriler ve araştırmacılar için öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.6.1. Uygulayıcılar için Öneriler

- Görüşmeler sonucunda kadın yöneticilerin yöneticilik kadrolarına alınmayacaklarını düşündükleri için başvurmadıkları, öğrenilmiş çaresizlik duygusunu yaşadıkları ve bu durumun karşılına bir engel olarak çıktığı görülmüştür. Bu bağlamda, kadın yöneticilere kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak ve bu tür problemleri aşmalarını sağlayacak destek mekanizmaları kurulabilir.
- Katılımcılar toplumun yönetici konumundaki kadına bakış açısının halen olumsuz olduğunu belirtmiştir. Yönetici kadın figürüne karşı oluşan bu önyargının yıkılması için başta kadın okul yöneticilerinin başarılarını ve çabalarını görünür kılacak kampanyalar yapılabilir.
- Kadın okul yöneticileri değişen sınav sisteminden ve kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik yapılan uygulamalardan memnundur ancak söz konusu uygulamaların kapsamının genişletilmesini istemektedir. Bu bağlamda, kadın yönetici normu uygulamaları müsteşarlık veya il-ilçe milli eğitim müdürlükleri gibi kurumlar için de yapılabilir.
- Özel okulda çalışan kadın okul yöneticileri kadına yönetimde pozitif ayrımcılık uygulamalarının özel okullara yansımadığını, özellikle bölge ve kampüs müdürlerinin halen çoğunlukla erkek yöneticilerden oluştuğunu belirtmiştir. Bu nedenle, MEB özel okullarda yönetim kadrolarında kadın kotası uygulaması başlatılabilir.
- Kadın okul yöneticilerinin büyük bir kısmı çocuklarına vakit ayırabilmek amacıyla yöneticilik kadrolarına çocukları büyüyene kadar başvuramadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle özellikle küçük yaş gruplarında çocukları olan kadın yöneticilere günde iki-üç saatlik çocuk bakım izni verilebilir.
- Katılımcılar, öğretmenlik ile yöneticiliğin farklı alanlar olduğunu, göreve başladıklarında adaptasyon problemi yaşadıklarını ve öğrenme sürecinde bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Ülkemizde eğitim yöneticiliğine dair bir lisans

programı bulunmamaktadır. Çeşitli yüksek lisans programları bulunsa da yöneticilerin büyük bir kısmı okul yöneticiliğini uygulamalı olarak öğrenme şansını yönetici olana kadar bulamamaktadır. Bu anlamda, katılımcıların da belirttiği gibi yönetici adaylarına görevlerine başlamadan önce uygulamalı bir eğitim verilebilir.

- Devlet okullarında görev yapan katılımcıların büyük bir kısmı okul yöneticiliğinin çok fazla maddi getirisinin olmadığını belirtmiştir. Devlet okullarında okul yöneticiliği maaşlarında yeniden düzenleme yapılabilir ve böylelikle kadın ve erkek öğretmenler için okul yöneticiliği cazip hale gelebilir.
- Katılımcılar, evdeki sorumlulukları nedeniyle zaman zaman zorlandıklarını ifade etmiştir bu nedenle geleneksel roller yerine kadın ve erkek eşitliğini savunan bir gündemin oluşturulması ve bu uygulamanın Milli Eğitim Bakanlığı, Sivil Toplum Örgütleri ve medya iş birliği ile duyurulması kadının toplumdaki konumunu güçlendirecektir.
- Özel okullarda görev yapan yöneticilerin büyük bir kısmı hafta sonu çalışıyor olmalarının motivasyonlarını ciddi anlamda düşürdüğünü ve kendilerine vakit ayıramadıklarını belirtmiştir. Özel ya da devlet kurumu fark etmeksizin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm kurumlarda yöneticilerin hafta sonu izinli olmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.
- Kadın okul yöneticileri zaman zaman taciz ve yıldırma olaylarına maruz kaldıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bu tür olumsuz uygulamaların önüne geçebilmek için kadın okul yöneticilerine psikolojik, sosyal ve hukuki destek sağlayacak birimler kurulabilir.

5.6.2. Araştırmacılara Öneriler

- 2019 yılında uygulanmaya başlanan *Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı* ile yöneticiliğe başlayan kadın adayların sınav puanları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Bu araştırmada veriler nitel araştırma yöntemi ile elde edilmiştir. Bu kapsamda, nicel bir çalışma yürütülerek ve uygun bir ölçek geliştirilerek daha fazla kişiye ulaşılabilir.
- Araştırma süresince kadın yöneticilerin medeni durumlarının ve çocuk sahibi olmalarının yöneticilik seçimleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Bu kapsamda

yapılacak çalışmalarda medeni durum ve çocuk sayısı değişkenleri de eklenebilir. Bu unsurların kadınların yöneticiliklerinde bir dezavantaj olmamasının nasıl sağlanacağına dair araştırmalar yapılabilir.

- Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesi ile sınırlandırılmıştır. Yapılacak yeni bir araştırmada çalışma daha geniş bir evrende yürütülebilir.
- Kadın okul yöneticilerinin motivasyonlarının zaman içinde nasıl evrildiğini izleyebilmek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Kadınların okul yöneticiliğine yönelik motivasyonları, farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. P. (1999). Good principals, good schools. *Educational Leadership*, 29(1), 8-11
- Ağaoğlu, S. (2018). Kadın eğitim yöneticilerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin görüşleri: Tokat ili örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akar, A. (2006). İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir, B. & Duman, M. Ç. (2017). Kadın çalışanların performansında cam tavan sendromu engeli. *International Journal of Academic Value Studies* 3(15), 517-526. <https://doi.org/10.23929/javs.572>
- Akkuş, B., & İzci, N. A. (2018). Sistem yaklaşımı, kavramları ve yönetim. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 223-237.
- Argon, T., & Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Avcı, Ö. (2016). Goal setting theory: what it implies for strategic human resource development. *Maliye Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 39-46.
- Aydağ, P. (2012). Turizm sektöründe cam tavan sendromu: Adana ve Hatay illerindeki 4-5 yıldızlı konaklama işletmeleri ve IATA üyesi seyahat acentaları üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aydın, S. (2016). Türkiye’de kadının istihdamı ve kadına dair sosyal güvenlik uygulamaları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 243-258.

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
<https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership, a survey of theory and research*. New York: The Free Press.
- Bilgili, E. (1998). Dış ticaret, ekonomik kalkınma ve sanayi devrimi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (13), 35-50.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CBC. (11 Ocak 2016). Jennifer Newman: How psychology can help women overcome workplace barriers. *CBC*.
<https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/jennifer-newman-how-psychology-can-help-women-overcome-workplace-barriers-1.3397206> (30.12.2020).
- Charles, M., & Grusky D. B. (2004). *Occupational ghettos: The worldwide segregation of women and men*. Stanford: Stanford University Press.
- Cheung, F. M., & Halpern, D. F. (2010). Women at the top: powerful leaders define success as work and family in a culture of gender. *American Psychologist*, 65, 182-193.
<https://doi.org/10.1037/a0017309>
- Cornelius, J. L., & Cornelius, J.P. (2014). *The challenges of public school administrators in the new millennium*. National Forum. (21.12.2020).
<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Cornelius,%20J.%20L.%20The%20Challenges%20of%20Public%20School%20Administrators%20In%20The%20New%20Millennium.pdf>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. C. (2019). *Nitel araştırmalar için 30 temel beceri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, S. (2016). *Osmanlı kadın hareketi*. İstanbul: Metis Yayıncılık.

- Çavuş, F., İnce, Z., Yakut, E., Akbulut, M., Güloğlu, U. & Kalkan, A. (2016). Kaos ve durumsallık: Bir değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 205-224.
- Çelik, A. & Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118.
- Çelikten, M. & Özbaş, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Çelikten, Y., Yıldırım, A., Çelikten, M. & Akyıldız, K. (2019). Profesyonel okul yöneticiliği ve kadın faktörü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 123-143. <https://doi.org/10.29129/inujgse.613884>
- Çetin, I. & Sevüktekin, M. (2014). Türkiye’de kadın istihdamının geleceği. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 10(2), 52-83.
- Çınkır, Ş. (2010). Problems of primary school headteachers: Problem sources and support strategies, *Elementary Education Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çiçek, D. (2005). Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: Bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Adana.
- Çiçek, A. C., Aydın, S. & Yağcı, B. (2015). Modernleşme sürecinde kadın: Osmanlı dönemi üzerine bir inceleme. *Kafkas İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(9), 269-284. <https://doi.org/10.18025/kauibf.99074>
- Çiftçi, N. & Cesur, M. O. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çitçi, O. (1982). *Kadın sorunu ve Türkiye’de kamu görevlisi kadınlar*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Doğramacı, E. (1985). Cumhuriyet döneminde Türk kadını. *Erdem*, 1(1), 111-124.

DPT. (2007). *Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007- 2013*.

<http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/1968/plan9.pdf> (12.10.20).

Dreher, F. G. (2003). Breaking the glass ceiling: the effects of sex ratios and work-life programs on female leadership at the top. *Human Relations*, 56(5), 541–562.
<https://doi.org/10.1177/0018726703056005002>

Duby, G., & Perrot, M. (1994). *A history of women in the west* (Vol. 1). Cambridge: Harvard University Press.

Dulum, S. (2006). Osmanlı Devleti’nde kadının statüsü, eğitimi ve çalışma hayatı (1839-1918). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Erdoğan, S., & Yaşar, S. (2018). Türkiye’de kadın istihdamının gelişimi: Konya-Karaman örneği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 20(34), 18-28.

Erot, B. (2016). Antalya devlet okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu hakkında görüşlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Eurydice, Eurostat. (2009). *Avrupa’da eğitime ilişkin önemli veriler*. Luxembourg: Publications Office Of The European Union.

Eurydice. (2013). *Avrupa’da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. Eurydice Raporu. Luxembourg: Publications Office Of The European Union.

Europa. (2016). *European semester thematic factsheet: women in the labour market*. Luxembourg: Publications Office Of The European Union.
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-semester_thematic-factsheet_labour-force-participation-women_en_0.pdf

- Eurostat. (2019). *Only 1 manager out of 3 in the eu is a woman*. Luxembourg: Eurostat Press Office.
- Fidan, N. (1997.) *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, S. & Kanat, M. (2018). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği yönüyle incelenmesi*. V. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, 1082-1095. İstanbul.
- Fiske, E. B. (2005). *World atlas of gender equality in education*. UNESCO.
- Grogan, M. (1999). *A feminist poststructuralist account of collaboration: A model for the superintendency*. (Ed. C. C. Brunner. Albany), NY: State University of New York Press.
- Gül, Z. T. (2019). Kadın yöneticilerin mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güldal, D. (2006). Kadın yöneticileri motive ve demotive eden faktörlerin tespitine yönelik bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güllüoğlu, Ö. (2012). *Örgütsel iletişim, iletişim doyumu ve kurumsal bağlılık*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Gümüş, S. & Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi* (1. Baskı). İstanbul: Hiperlink.
- Gündüz, R. (2019). OECD’de Kadınların iş gücüne katılım oranının en düşük olduğu ülke Türkiye. *Euronews*. <https://tr.euronews.com/2019/03/08/oecd-de-kadinlarin-is-gucune-katilim-oraninin-en-dusuk-oldugu-ulke-turkiye> (10.10.2020).
- Güney, N. (2016). 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet incelemesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1229-1248.

- Güven, İ. (1998). Ahmed Rıza'nın kadın eğitime ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 147-161.
- Helterbran, Valerie R. & Rieg, Sue A. (2004) Women as school principals: what is the challenge? (2004). *Journal of Women in Educational Leadership*. 10, 11-21.
<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1113&context=jwel>
- Helvacıoğlu, G. H. (1994). 1982'den 1994'e ders kitapları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hill, C., Corbett, C., & Rose, A. (2010). *Why so few? Women in science, technology, engineering, and mathematics*. American Association of University Women. 1111 Sixteenth Street NW, Washington, DC 20036.
- Hoff, D. L., Menard, C., & Tuell, J. (2006). Where are the women in school administration? Issues of access, acculturation, advancement, advocacy. *Journal of Women in Educational Leadership*, (1)178, 42-63.
- İçli, T. G. (1999). Cumhuriyet Dönemi'nde kadının sosyal konumu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetimizin 75. Yılı Özel Sayısı (1998), 93-103.
- İnandı, Y. & Tunç, B. (2012). Kadın öğretmenlerin kariyer engelleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslararası Dergi*, 2(2), 203-223.
- ILO. (2013). *Kadınlar için daha çok ve daha iyi işler: Türkiye'de kadınların insana yakışır işlerle güçlendirilmesi projesi – FAZ 1*.
https://www.ilo.org/ankara/projects/gender-equality/WCMS_717684/lang--tr/index.htm (09.03.2020).
- ILO. (2014). *Kadın istihdamı eylem planı*. Ankara.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_484715.pdf (10.03.2020).
- ILO. (2019). *Kadınlar için daha çok ve daha iyi işler programı – Faz II*

https://www.ilo.org/ankara/projects/gender-equality/WCMS_719158/lang--tr/index.htm

ILO. (2020). *Improving gender diversity in company boards (voluntary targets vs quotas)*.

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---act_emp/documents/briefingnote/wcms_754631.pdf (05.11.2020).

Johnson, A. (1997). Patriarchy. P. S. Rothenberg (Ed.) *Race, class, and gender in the United States* içinde. New York: Worth, 129-137.

KA.DER.(2018). *Kadın İstatistikleri*. İstanbul.

http://ka-der.org.tr/wp-content/uploads/2018/04/istatistik_02.04.2018.pdf (10.11.20).

Karaca, A. (2007). Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karataş, İ. H. (2020). Öğretmen ve okul yöneticilerinin motivasyon kaynakları. Ömer Avcı ve Emine Ayyıldız (Ed). *Eğitimde motivasyon: Kuramsal arka plan, gelişimsel dönemler ve öğrenme-öğretme* içinde. Ankara: Nobel Yayın, 227-269.

Katz, R. L. (1955). *Skills of an effective administrator*. Massachusetts: Harvard Business Review.

KGSBEP.(2018). *Kadının güçlenmesi strateji belgesi ve eylem planı*.

<https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/6315/kad%C4%B1n%C4%B1n-gu%C3%A7lenmesi-strajesi-belgesi-ve-eylem-plan%C4%B1-2018-2023.pdf> (18.11.2020).

Kakıcı, H., Emeç, H. & Üçdoğruk, Ş. (2007). Türkiye’de çalışan kadınların çocuk bakım tercihleri. *Ekonometri ve İstatistik e-Dergisi*, (5), 20-40.

Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Onuncu kalkınma planı 2014-2018*. İl Göç Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara: Kalkınma Bakanlığı.

- Karagöz, B. (2008). Türkiye’de 1980 sonrası kadın hareketinin siyasal temelleri ve “ikinci dalga” uğrağı. *Memleket Siyaset Yönetim Dergisi*, 3(7), 168-190.
- Kardem, F. & Ecevit, Y. (2002). *1990’ların sonunda bir kadın iletişim kuruluşu: uçan süpürge, 90’larda türkiye’de feminizm*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetmelik etkililik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Katkat, M. (2000). Kadının çalışma hayatındaki yeri ve yükselişi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Keman, F. Y. (2019). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızılaslan, N., & Ymanoğlu, A. (2010). Kırsal alanda kadınların tarımsal üretime ve aile içi kararlara katılımı: Tokat ili örneğı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 154-166.
- Kocacık F. & Gökkaya V. B. (2005). Türkiye’de çalışan kadınlar ve sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-196.
- Koçak, B. (2014) Osmanlı’da Tanzimat Fermanı sonrası kadın hakları. *Gazete Bilkent*. <http://www.gazetebilkent.com/osmanlida-tanzimat-fermani-sonrasi-kadin-haklari-i/> (30.09.2020).
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliğı* (17. Baskı). İstanbul: Beta.
- Logan, J. P. (1998). School leadership of the 90's and beyond: A window of opportunity for women educators. *Advancing Women in Leadership Journal*, 1(3), 1-11. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437735.pdf> (20.12.20).
- Madhavi, R. (2013). Nature problems of women administrators. *International Journal of Education*, 1(1), 45-50.
- Markley, M. (1996). “Many believe ‘your school is as good as your principal’”. *Houston Chronicle*.

- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği*. (Çev. N. Cemaloğlu). Ankara: Pegem yayınları. (Orijinal yayım tarihi, 2003).
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1, 1-8.
- MEB. (2010). 18. Millî eğitim şûrası kararları öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi. *Tebliğler Dergisi* (Tebliğler Dergisi Ek), 73(2639-EK), 1823-1836.
- MEB. (2012). *MEB Özel öğretim kurumları yönetmeliği*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15970&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (01.02.2021).
- MEB. (2018). *MEB eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (02.08.2020)
- MEB. (2019). *2019-2023 Stratejik plan*. Ankara.
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf
- Mert, P. (2019). Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Metin, A. (2011). Kimliğin toplumsal inşası ve geleneksel kadın kimliğinin aktarımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 74-92.
- NAESP. (2006). *Characteristics of elementary school principals*.
<https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Principal/2006/S-Op42.pdf> (27.12.20).
- Nalbant, M. (2002). Kamu çalışanlarının kadın yöneticilerde liderlik davranışlarını algılamaları ve bir anket çalışması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

NCES. (2020). *Characteristics of Public School Principals*.

[https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cls.asp#:~:text=\(Last%20Updated%3A%20May%202020\),82%20percent](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cls.asp#:~:text=(Last%20Updated%3A%20May%202020),82%20percent) (14.09.2020).

OECD (2018). *Country note: Turkey results from TALIS 2018*.

http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_TUR.pdf (19.05.20).

Olaş, Ö. (2006). Kadın yöneticinin çalışma yaşamında değişen karakteristiği üzerine bir saha çalışması: Sakarya örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International journal of science education*, 25(9), 1049-1079.

Ögel, B. (1998) *Türk mitolojisi*. Ankara: TTK Yayınları.

Ören, K., & Yüksel, H. (2012). Geçmişten günümüze çalışma hayatı. *Hak, İş, Emek ve Uluslararası Toplum Dergisi*, 1(1), 34-59.

Ören, K., & Yüksel, M. (2018). Kadın çalışanların elektronik ticarete ilişkin algı düzeylerini ölçümlemeye yönelik bir alan araştırması. *Social Sciences Studies Journal*, 4(16), 1249-1269.

Örücü, E., Kılıç, R., & Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir örneği. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 117-135.

Özbey, F. R. (08.08.2004). Kadın hakları ve ekonomiye yansımaları: dünyada ve Türkiye’de cinsiyetler arası eşitsizlik. *I. Ulusal Sivil Toplum Kuruluşları Kongresi Bildiri Kitapçığı*. Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi Biga İİBF:369-383.

- Özdemir, E. & Karaboğa A. B. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.580405>
- Özer, A. (2014). Frederick Taylor'ın görüşlerini 21. yüzyıl yönetim mantığı ile yeniden okumak. *Verimlilik Dergisi*, (2), 41-72.
- Özger, Y. (2012). Osmanlı'da kadınların memuriyette istihdamı meselesi ve sicill-i ahvâlde kayıtlı memurelerin resmi hal tercümeleri. *History Studies*, 4(1), 420-447.
- Özkiraz, A. & Arslanel, M. N. (2011). İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde kadın olmak. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Pearman, S. E. (1999). Women in educational administration: perspectives of the rural female administrator. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Lethbridge Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lethbridge.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.
- Sağlık, B. & Çelik, H. Y. (2018) Küreselleşen çalışma hayatında kadının rolü. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 95-120.
- Salık, S. (2001). Modern yönetim yaklaşımları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 1-19.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(3), 1-8.
- Sefer, S, R (2006). Üsküdar ilçesindeki okullarda çalışan bazı kadın yöneticilerin mesleklerine ilişkin beklenti ve sorunları. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitü Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya.

- Sezen, B. (2008). Örgütlerde Kadın çalışanların karşılaştıkları cam tavan engeli: orta ve büyük ölçekli otel işletmelerinde bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Sisli, N. (2015). Türkiye’de Cumhuriyet öncesi-sonrası kadının konumu ve baskı resim alanındaki varlıkları hakkında bir analiz. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Smith, A. (2011). *Milletlerin zenginliği*. (Çev. H. Derin). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 1776).
- Steers, R. M. & Porter, L. W. (1991). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Stone, P. (2013). “*Opting Out*”: *Challenging Stereotypes and Creating Real Options for Women in the Professions*. Presented at Gender and Work: Challenging Conventional Wisdom symposium, Harvard Business School, Cambridge MA (Vol. 28). [http://www.hbs.edu/faculty/conferences/2013-w50-research-symposium/Documents/st one.pdf](http://www.hbs.edu/faculty/conferences/2013-w50-research-symposium/Documents/st%20one.pdf)
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şahin, K., Eser B., Kaplan, T. & Özdündar, G. (2018). Yönetim kurullarında kadın yönetici temsili: Türkiye’de yönetim kurulları yapısının cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(4), 1147-1166. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.2018445674>
- Şanal, M. (2005). Osmanlı İmparatorluğu’nda kız öğretmen okulunda görev yapan kadın idareci ve öğretmenler ile okuttukları dersler. *Belleten*, (253-254), 649-670.
- Şeyda, A. (2006). Kadın eğitimi bağlamında hanımlara mahsûs gazete. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (29), 279-294.

- Tanyeli, Ç. (2008). Örgüt kültürü içinde cinsiyet ayrımcılığı algılamasının kadın kariyeri üzerine etkileri: kavramsal ve uygulamalı bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TBMM. (2019). *17101 sayılı CHP soru önergesi*, Tarih: 05.11.2019, Sayı: 17101.
<https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-21364sgc.pdf> (06.07.2020).
- TBMM. (2020). *5789 Sayılı HDP soru önergesi*, Tarih: 10.03.2020, Sayı: 5789.
<https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-26689s.pdf> (06.07.2020).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı 2019-2023*. Ankara.
- Tekeli, Ş. (1998). Birinci ve ikinci dalga feminist hareketlerin karşılaştırmalı incelemesi üzerine bir deneme. A. Hacımirzaoglu (Ed.), *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (s. 337-346). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Tekin G., ve Görgülü B. (2018). Clayton Alderfer'in ERG Teorisi ve Çalışanların İş Tatmini. *Social Sciences Studies Journal Dergisi*, 4(17), 1559-1566. <https://doi.org/10.26449/sss.497>
- Toksöz, G. (2014). *Türkiye'de kadın işgücü profili ve istatistiklerinin analizi*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Toraman, B. (2011). Eğitim örgütlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Töremen, F. & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/toremen-kolay.htm (23.09.2020).

TÜİK. (2010-2019). *İşgücü istatistikleri*. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/>

TÜİK. (2013). *Toplumsal cinsiyet istatistikleri*.

<http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/Toplumsal-Cinsiyet-%C4%B0statistikleri-2013-TU%C4%B0K.pdf>

TÜİK. (2020a). *Yıllara, yaş grubu ve cinsiyete göre nüfus, 1935-2019*.

<https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=Y%C4%B1llara,%20Ya%C5%9F%20Grubu%20ve%20Cinsiyete%20G%C3%B6re%20N%C3%BCfus&dil=1> (10.11.2020).

TÜİK. (2020b). *İstatistiklerle kadın*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2019-33732>

TÜİK. (2020c). *Eğitim seviyesine göre okuyan öğrenci sayısı ve cinsiyet oranı, 1997-2020*.

<https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=E%C4%9Fitim%20seviyesine%20g%C3%B6re%20okuyan%20%C3%B6%C4%9Frenci%20say%C4%B1s%C4%B1%20ve%20cinsiyet%20oran%C4%B1> (29.01.2020).

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.

Tüzel, E (2014). Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi (Ankara İli Örneği). *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

USAID. (2014). *Women's leadership as a route to greater empowerment*. Arlington: Management Systems International Corporate Offices.

<https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1866/Women%27s%20Leadership%20as%20a%20Route%20to%20Greater%20Empowerment%20Desktop%20Study.pdf> (25.10.20).

Williamson, R. & Hudson, M. (2003). *Walking away: New women school leaders leaving the career track*. Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

- Winter, P. A., & Morgenthal, J. R. (2002). Principal recruitment in a reform environment: Effects of school achievement and school level on applicant attraction to the job. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 319–340.
<https://doi.org/10.1177/0013161X02383002>
- Wirth, L. (2001). *Breaking through the glass ceiling: women in management*. Geneva: International Labour Office.
- World Bank. (2020). *Labor force, female (% of Total Labor Force)*.
<https://data.worldbank.org/indicator/SL.TLF.TOTL.FE.ZS> (10.11.2020)
- World Economic Forum. (2016). Global Gender Gap Report. İsviçre: Cenevre.
http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF_Global_Gender_Gap_Report_2016.pdf (18.08.2020).
- Yakın, B. & Aydoğan, E. (2019). Osmanlı’da kadınların ekonomik hayata katkısı: beratlı kadınlar. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 12(4), 26-44.
- Yalçın, S. (2016). Okul yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen unsurlar. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 905-922.
<https://doi.org/10.17218/hititsosbil.280822>
- Yaylı, D. & Çınar E. K. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 2075-2096.
<https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6870>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin motivasyonları üzerine nitel bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 2011, 71-85
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, G. (2017). Kadın okul yöneticilerinin yıldırma (mobbing) kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Yılmaz, M. & Zoğal, Y. (2015). *Kadının işgücüne katılımının tarihsel gelişimi ve kadın istihdamını etkileyen faktörler: Türkiye ve Avrupa örneği*. Sunulduğu yer: EconWorld2015, Torino, Italy, 18-20 Ağustos 2015.
- Yiğit, S. (2014). Kadın eğitim yöneticilerinin çalışma ortamları ve kariyer engellerine ilişkin bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YÖK. (2012) Yükseköğretim Kurulu 2011-2012 Öğretim Yılı İstatistikleri. <https://www.memurlar.net/common/news/documents/256751/1ogrencisayozettablosu.pdf> (29.01.2020).
- YÖK. (2020a). YÖK çevrimiçi tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- YÖK. (2020b) Yükseköğretim Kurulu 2019-2020 Öğretim Yılı İstatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> (29.01.2021)
- Yücedağ, F. & Günbayı, İ. (2016). Eğitim yöneticiliğinden ayrılmış kadınların yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri: fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 86-99.
- Zel, U. (2002). İş arenasında kadın yöneticilerin algılanması ve kraliçe arı sendromu, *Amme İdaresi Dergisi*, 35(2), 39-49.

EKLER

EK 1: Görüşme Formu

Sayın katılımcı,

Bu çalışma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Kurumları İşletmeciliği Programında eğitim gören Tuğçe BULUT BOZ tarafından sürdürülen “Kadınların Okul Yöneticiliğine İlişkin Motivasyon Kaynakları: Özel Okul – Devlet Okulu Karşılaştırması” isimli yüksek lisans tez çalışması için yapılan bir araştırmadır.

Araştırmanın amacı, İstanbul ili Maltepe ilçesinde görev yapan kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynaklarının neler olduğunu belirlemektir. Bu kapsamda, özellikle son on yılda yapılan uygulamaların kadınların yöneticiliği seçmesinde ne derece etkili olduğu ve kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler ile baş etme stratejilerinin neler olduğu araştırılacaktır. Görüşme on üç sorudan meydana gelmiş olup son sekiz soru açık uçludur. Görüşmenin yaklaşık olarak 35-40 dakika sürmesi beklenmektedir.

Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Araştırma kapsamında sizden herhangi bir kişisel bilgi istenmemektedir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma için kullanılacak, herhangi bir kurum veya kişi ile ayrıca paylaşılmayacaktır. Hazırlanan sorular, katılımcıya rahatsızlık verecek bir durum içermemektedir. Ancak, böyle bir durum hissettiğiniz an çalışmayı sonlandırabilirsiniz.

Çalışmaya katılmadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru varsa lütfen sorunuz. Çalışmada sona gelindiğinde gerek telefon gerekse e-posta yolu ile araştırmacıya ulaşarak sonuçlar hakkında bilgi alabilirsiniz. Aşağıda yer alan sorulara samimiyetle cevap vermeniz çalışmanın sonucu açısından büyük önem arz etmektedir. Çalışmama zaman ayırıp katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ
Danışman

Tuğçe BULUT BOZ
İstanbul Medeniyet Üniv.
Yüksek Lisans Öğrencisi

tugcebulut89@gmail.com

A) Görüşme Bilgisi

Görüşme Tarihi:

Görüşmenin başlama ve bitiş saati:

B) Görüşme Soruları

- 1) Yaşınız:
- 2) Eğitim düzeyiniz:
- 3) Hangi kademedede okul yöneticiliği yapıyorsunuz?
- 4) Ne kadar süredir okul yöneticisi olarak çalışıyorsunuz?
- 5) Görev unvanınız:
- 6) Neden okul yöneticisi olmak istediniz? Anlatır mısınız?
- 7) Son on yılda yapılan düzenlemelerin okul yöneticiliğini seçmenizde etkisi var mıdır? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?
- 8) Yöneticiliğiniz süresince karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?
- 9) Yöneticiliğiniz süresince, kadın yönetici olmanız nedeniyle yaşadığınız başlıca sorunlar nelerdir?
- 10) Yöneticiliğiniz süresince sizi en çok motive eden içsel ve dışsal kaynakların neler olduğunu öncelik sırasına göre belirtiniz.
- 11) Mesleğiniz ile ilgili hangi gelişmeler motivasyonunuzu olumlu yönde etkiler?
- 12) Yöneticiliğiniz süresince karşılaştığınız problemlerin motivasyonunuz üzerinde ne gibi etkileri oldu?
- 13) Yöneticilik görevinizi yerine getirirken karşılaştığınız engeller veya sorunlar ile baş etme stratejileriniz nelerdir?
- 14) Eklemek veya sormak istediğiniz herhangi bir husus var mıdır?

EK 2: Görüşme Sorularında Yer Alan Kavramların Açıklanması (Ses Kaydı)

Sayın katılımcı,

Öncelikle tekrar çalışmama katıldığınız için teşekkür ederim. Dinleyeceğiniz kayıt görüşme sorularında geçen bazı kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamak için hazırlanmıştır.

Son on yılda yapılan düzenlemeler: Gerek özel sektörde gerekse kamu sektöründe çalışan ve yönetici kadın sayısını arttırmaya yönelik uygulamaları ele almaktadır. Bu uygulamalardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

1. 2007-2013 yıllarını kapsayan 9. *Kalkınma Planı* içerisinde İŞKUR bünyesinde kadınlar ve gençler gibi dezavantajlı gruplar için girişimcilik eğitimleri hedeflenmiş ve 400 kadına girişimcilik konusunda danışmanlık yapılmıştır.
2. İŞKUR Genel Müdürlüğü bünyesinde “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İzleme ve Değerlendirme Komisyonu” kurulmuş ve İŞKUR personeline toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine eğitimler verilmiştir.
3. Sermaye Piyasası Kurulu “Kurumsal Yönetim İlkelerinin Belirlenmesine ve Uygulanmasına İlişkin Tebliğ” kapsamında 2012 yılında yapılan değişiklik ile borsa şirketlerinin yönetim kurullarında en az bir kadın üyenin bulunması şartı getirmiştir. 2014 yılında çıkan “Kurumsal Yönetim Tebliği” ise halka açık şirketlerin yönetim kurullarında %25’ten az olmamak koşuluyla kadın üye bulundurması önerilmiştir.
4. Türkiye’nin ilk “Kadın İstihdamı Eylem Planı (2016-2018)” oluşturulmuş ve uygulanmaya başlamıştır.
5. 2014-2018 yıllarını kapsayan *Onuncu Kalkınma Planı* içerisinde kadınlar için eğitim-sanayi iş birliği uygulamalarının arttırılması, esnek çalışma saatlerinin düzenlenmesi, kreşlerin teşvik edilmesi ve doğum izni uygulamalarının genişletilmesi gibi maddeler yer almaktadır. Ayrıca, Anayasa’ya “kadına yönelik pozitif ayrımcılık” maddesi eklenmiş ve Türkiye Büyük Millet Meclisi bünyesinde Kadın- Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu kurulmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2014).
6. 2019-2023 yıllarını kapsayan *On Birinci Kalkınma Planı* kapsamında ise kız çocukları ve kadınların eğitiminin önemine, sosyal ve ekonomik kalkınmalarının sağlanmasına, kadının toplum içerisindeki statüsünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasına yer verilmiştir.

7. Ayrıca, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı öncülüğünde “Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2018-2023” hazırlanmıştır. Çalışma, kadının güçlenmesi, kadına yönelik şiddet ile mücadele ve erken yaşta ve zorla evliliklerle mücadele olmak üzere üç ekseninde yürütülmektedir (KGSBEP, 2018, 6).

Halihazırda, toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin lisans ve lisansüstü ders içeriğine dahil edilmesi, ders kitaplarının kadın erkek eşitliğini ne şekilde ele aldığına yönelik araştırmalar yapılması ve bu konudaki problemlerin giderilmesine yönelik önlemler alınması, Türk Dil Kurumu yayınlarında eşitliğe aykırı olan ifadelerin ayıklanması, aile eğitimlerinin verilmesi, kamu kurum ve kuruluşlarında orta ve üst düzey yöneticilik pozisyonlarında görevli kadın sayısının artırılması için mevzuatta bazı değişiklikler yapılmasına yönelik kanun tasarısı hazırlanmasını konu almaktadır.

Bu kapsamda; Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim kurumlarında görevli kadın yönetici sayısını arttırmak için Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine aşağıdaki maddeyi eklemiştir:

“Madde 27 – (1) Yöneticiler dört yıllığına görevlendirilir; (5) Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdürleri ile bu kurumlar ve yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının müdür yardımcılardan en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilir. (6) Karma eğitim yapılan ve müdür yardımcısı sayısı üç ve daha fazla olan eğitim kurumlarının müdür yardımcılardan en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilir.” (meb.gov.tr.).

İlk kez 2018 yılında uygulanmaya başlanan *Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı* ile yazılı sınav sonucuna göre yöneticiliğe atama usulünün getirilmesi ile kadın yönetici adaylarının önündeki engeller büyük ölçüde kalkmıştır.

Buna ek olarak, Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı içerisinde kadın yönetici sayısının azlığına dikkat çekerek bu durumun iyileştirilmesi gerektiğinin altını çizmiştir (MEB, 2019: 26).

İçsel motivasyon kaynakları: Bu kavram, bireyin bir işi yapma nedenini o işi yapmaktan aldığı keyif ve mutluluğu ifade etmektedir. Birey, söz konusu işi ilgi çekici bulduğu için yaptığı davranıştan haz duymaktadır. İçsel motivasyon bireyin bir işi eğlenceli, farklı ve kendi bilgi ve yeteneklerine uygun bulması ile ilgili olduğu için

bireylerin bir işe karşı içsel motivasyonları farklılık gösterebilir. İçsel motivasyonda, birey davranışı işi içsel doyum elde etmek amacıyla sergilemektedir.

Dışsal motivasyon kaynakları: Bu kavram, bireyin bir işi yapma nedenini bir sonuca bağlar. Bu sonuç maddi bir pekiştireç veya sözlü bir ödül olabilmektedir. Dışsal motivasyon herhangi bir ödül elde etmek ile ilgili olabileceği gibi cezadan kaçınmak amacıyla da ilgili olabilmektedir.

EK 3: Etik Kurul Kararı

 İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	T.C. İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU KARARI
---	---

Tarihi 07/12/2020	Sayısı 2020/04-07
-----------------------------	-----------------------------

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Kadınlar için Okul Yöneticiliği Mesleğine İlişkin Motivasyon Kaynakları: Özel – Devlet Okulu Karşılaştırması
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Nitel
ARAŞTIRMACI(LAR)	Tuğçe BULUT BOZ
KARAR	Etik açıdan uygundur.

Görevi	Kurul Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	
Üye	Prof. Dr. Ahmet AKIN	
Üye	Prof. Dr. Özlem FEDAI	
Üye	Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ	
Üye	Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	
Üye	Doç. Dr. Özge CENGİZ	
Üye	Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	
Üye	Av. Fevziye DOĞRUER	

EK 4: Aydınlatılmış Onam Formu

“Kadınların Okul Yöneticiliğine İlişkin Motivasyon Kaynakları: Özel Okul – Devlet Okulu Karşılaştırması” adlı çalışma, son on yılda kadın istihdamını arttırmaya yönelik politikalar ışığında özel okul ve devlet okulunda görev yapan kadın yöneticilerin motivasyon kaynaklarını karşılaştırmak amacıyla planlanmıştır. Çalışmanın 15/11/2020 – 15/12/2020 tarihleri arasında yapılması planlanmaktadır. Görüşme yöntemi kullanılarak yapılacak çalışmada özel okul ve devlet okulunda görev yapan kadın yöneticilere ulaşılması hedeflenmiştir. Görüşme soruları için sizden 35-40 dakika ayırmanız beklenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir, eposta [yazınız] veya telefon numaramdan [yazınız] ulaşabilirsiniz.

“Aydınlatılmış Onam Formu”ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla *katılmayı kabul ediyorum*./...../20..

(Not: Çalışmaya katılan bireylerin 18 yaş altında olması veya 18 yaş üstü olsa bile *salahiyeti olmaması durumunda şu ifade Aydınlatılmış Onam Formuna eklenmelidir: “Çalışmaya katılan bireyler 18 yaş altında olduğu veya yasal salahiyeti olmadığı için, kendilerine ve vasisine çalışma hakkında gerekli bilgiler verilerek velisinin/vasisinin onamı/onayı alınacaktır”*)

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Unvanı, Adı Soyadı ve İmzası
--

Gönüllünün Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Yasal Temsilcinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih