

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE’DE KADIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN BENLİK SAYGISI,
ÖZYETERLİK VE ÖRGÜTSEL ADALET ALGI DÜZEYLERİ İLE
YÖNETİCİLİKTE YAŞADIKLARI SORUNLAR**

DOKTORA TEZİ

Dilek SÖNMEZ GENÇ

Lefkoşa
Şubat, 2021

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**TÜRKİYE’DE KADIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN BENLİK SAYGISI,
ÖZYETERLİK VE ÖRGÜTSEL ADALET ALGI DÜZEYLERİ İLE
YÖNETİCİLİKTE YAŞADIKLARI SORUNLAR**

DOKTORA TEZİ

Dilek SÖNMEZ GENÇ

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ**

**Lefkoşa
Şubat, 2021**

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Dilek SÖNMEZ GENÇ'in "Türkiye'de Kadın Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı, Öz Yeterlik ve Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ile Yöneticilikte Yaşadıkları Sorunlar" başlıklı tezi 3 Şubat 2021 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

Üye : Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Üye : Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ceren DOĞU KARAATMACA

Üye : Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ (Danışman)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2021

Prof. Dr. Prof. Dr. Hüsnü CAN BAŞER

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Etik İkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

03/02/2024

Dilek SÖNMEZ GENÇ

Teşekkür

Gerek bu araştırmanın gerekse yaşamımın diğer önemli aşamalarında her zaman desteğini gördüğüm, eğitim bilimleri alanındaki en deneyimli akademisyenlerden biri olan danışmanım Doç. Dr. Ahmet Güneşli'ye teşekkür ederim. Uzun ve zahmetli bir dönem boyunca araştırmaya katkı koyan ülkemizin değerli kadın okul yöneticilerine, tüm imkanlarını ve kaynaklarını açan Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne ayrıca teşekkürü bir borç bilirim. Bunun yanı sıra tüm eğitim hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili aileme teşekkür ederim.

Dilek SÖNMEZ GENÇ

Şubat 2021

Özet

Türkiye’de Kadın Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı, Öz Yeterlik Ve Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri İle Yöneticilikte Yaşadıkları Sorunlar

Dilek SÖNMEZ GENÇ

Doktora, Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet Güneyli

Şubat 2021, 142 Sayfa

Bu araştırmada, eğitim yönetiminde kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı, öz yeterlik ve örgütsel adalet algıları doğrultusunda yönetici olma hedefleri incelenmiştir. Bununla birlikte; araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin, yöneticilik sürecinde ortaya çıkan sorunlara bakış açıları, kendilerinin kadın olarak eğitim yönetimine katkıları, yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etme yöntemleri, yeni projeler üretilmesine kadın yöneticilerin katılma istekleri ve kadın yöneticilerin yönetim algılarının belirlenmesi de bu araştırmada incelenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenen değişkenlerin hepsinin bir arada ilişkisinin incelendiği ilk araştırmalardan birisi olması nedeniyle de eğitim bilimleri alanında öncü niteliktedir.

Bu araştırmada amaca uygun olarak verilerin toplanabilmesi ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi amacıyla karma araştırma yaklaşımı temel alınmıştır. Karma araştırmanın nicel paradigma kapsamında betimsel ve ilişkisel model kullanılmıştır. Var olan durumun olduğu gibi betimlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma boyutunda ise durum çalışması temel alınmıştır. Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan 288 kadın okul yöneticisi katılmıştır. Veri toplama araçları olarak; demografik bilgi formu, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Genel Öz-yeterlik Ölçeği ve Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri elde etmek içinse toplam on açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorularda kadın okul yöneticilerinin yönetici olma motivasyonları ve yöneticilik sürecinde ortaya çıkan sorunlara bakış açıları incelenmiştir.

Betimsel araştırma modeli çerçevesinde, tüm ölçeklere ilişkin betimsel istatistik sonuçları (örneklem sayısı, minimum ve maksimum puanlar, ortalama ve standart sapmalar) rapor edilmiştir. İlişkisel model kapsamında değişkenler arası ilişkiler

Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Karşılaştırmalı model kapsamında tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Demografik verilerdeki farklılıkların (bağımsız değişken), benlik saygısı, genel öz yeterlik ve örgütsel adalet algısı ölçeklerinde (bağımlı değişken) anlamlı bir varyans farklılığı oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Nitel olarak desenlenen açık uçlu sorular için de içerik analizi uygulanmıştır.

Anahtar sözcükler: Kadın okul yöneticileri, Benlik saygısı, Öz-yeterlik, Örgütsel Adalet, Kadın Okul Yöneticilerinin Sorunları

Abstract

An Evaluation of the Women School Principals Self - Respect, Self-Efficacy And Organizational Justice Perceptions And The Problems They Met In Management in Turkey

Dilek SÖNMEZ GENÇ

PhD, Department of Educational Administration Supervision Economics and Planning

Supervisor: Assoc. Dr. Ahmet GÜNEYLI

February 2021, 142 Pages

In this study, the goals of women school administrators in being administrators were examined in terms of self-efficacy, self-esteem and organizational justice perceptions. In addition, the perspective of women school administrators participating in the study as regards the problems that arise in the management process, their contribution to educational administration as women, their methods of dealing with the problems they encounter in the management process, their willingness to participate in new projects and the determination of their management perceptions were also carried out within the scope of this study. It is an original study in the field of educational sciences since it is one of the first studies in which the relationship of all the variables examined in line with the aims of the study are examined.

In this study, mixed study approach is taken as a research model. In the quantitative dimension of the study, descriptive and relational models were used, in order to organize the necessary conditions for collecting and analyzing data in accordance with the purpose. In the qualitative dimension of the study, case study model is used.

288 women school administrators working under the Ministry of National Education participated in the study. Demographic information form, Rosenberg self-esteem scale, general self-efficacy scale and organizational justice perception scale were used as data collection tools. In addition, an interview form consisting of open-ended questions is used. In these questions, female school administrators' motivations

to become administrators and their perspectives on the problems that arise in the management process were examined.

In the framework of the descriptive research model, descriptive statistics results (sample number, minimum and maximum scores, mean and standard deviation) for all scales were reported. Within the context of the relational model, the relationships between variables were analyzed using Pearson correlation analysis. One-way analysis of variance was made within the scope of the comparative model. Tests were conducted to see whether the differences in demographic data (independent variable) created a significant variance difference in self-esteem, general self-efficacy and organizational justice perception scales (dependent variable). Content analysis was also applied for qualitatively designed open-ended questions.

Keywords: Women school managers, Self-respect, Self-efficacy, Organizational Justice, Problems of women managers.

İçindekiler

Onay	1
Özet	4
Abstract	6
İçindekiler	8
Tablolar Listesi	11
Kısaltmalar	13

BÖLÜM I

Giriş.....	14
Problem Durumu	14
Problem Cümlesi.....	18
Araştırmanın Amacı	19
Araştırmanın Önemi.....	19
Sınırlılıklar	22
Tanımlar	23

BÖLÜM II.....	24
Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	24
Eğitim Yönetimi ve Kadın Yöneticiler	24
Toplumda Kadın - Erkek Hiyerarşik Yapı Algısı	26
Modernizm, Postmodernizm ve Kadın-Erkek Algısı.....	27
İş Hayatında Toplumsal Cinsiyet ve Kadın	30
Cam Tavan, Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kadınların Yönetici Olma Hedefleri	33
Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Engeller.....	34
Öz Yeterlik Kavramı ve Kadın Eğitim Yöneticilerinin Öz Yeterliği	36
Öz Yeterlik ve Öz Kavramı	36
Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı.....	37

Öz Yeterlik Kaynakları	39
Öz Yeterliğin Birey Üzerine Etkisi	40
Yüksek Öz Yeterliğe Sahip Kadın Okul Yöneticilerinin Özellikleri	41
Düşük Öz Yeterliğe Sahip Kadın Okul Yöneticilerinin Özellikleri	41
Benlik Algısı ve Kadın Eğitim Yöneticilerinin Benlik Algısı	42
Benlik Kavramı	42
Benlik Saygısı ve Benlik Saygısına İlişkin Kuramlar	44
Örgütsel Adalet ve Kadın Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Tutumları	50
Örgütsel Adalet Kavramı Tanımı ve Önemi	50
Örgütsel Adaletin Boyutları	52
Araştırmada İncelenen Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı ve Örgütsel Adalet Algısı Değişkenlerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme	53
İlgili Araştırmalar	54
Türkiye'de Kadın Eğitim Yöneticileri ile İlgili Araştırmalar	54
Kıbrıs'ta Kadın Eğitim Yöneticileri ile İlgili Araştırmalar	56
Diğer Ülkelerde Kadın Eğitim Yöneticileri Üzerine Yapılan Araştırmalar	57

BÖLÜM III

Yöntem	59
Araştırmanın Modeli	59
Çalışma Grubu	60
Veri Toplama Araçları	62
Verilerin Çözümlemesi	64
BÖLÜM IV	66
Bulgular ve Yorumlar	66
Nicel Bölüme İlişkin Bulgular	66
Nitel Bölüme İlişkin Bulgular	82
Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetici Olma Motivasyonu	83
Okul Yöneticilerinin Mesleki ve Kişisel Özellikleri	84
Okul Yönetiminde Cinsiyetin Önemi	86

Kadın Yönetici Olarak Karşılaşılan Sorunlar	88
Kadın Yönetici Olarak Özel Hayata Yansıyan Sorunlar.....	90
Kadın Yöneticilerin Mesleki ve Liderlik Yaklaşımı	90
Kadın Yöneticilerin Yeni Projelere Katkısı	92
Türk Eğitim Sisteminde Kadın Yöneticilerin Durumu ve Geleceği	93
Kadın Okul Yöneticilerinin Sorunlarıyla İlgili Öneriler	94

BÖLÜM V

Tartışma	96
Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma.....	96
Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma.....	101

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	104
Sonuç.....	104
Nicel Araştırma Sonuçları.....	106
Nitel Araştırma Sonuçları	108
Öneriler	110
KAYNAKÇA.....	113
EKLER.....	125
Ek 1: Genel Öz Yeterlik Ölçeği	125
EK-2 Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği	126
EK-3 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....	128
EK-4 Yazılı Görüş Formu	139
İntihal Raporu (TURNITIN).....	140

Tablolar Listesi

Tablo 1. Katılımcıların yaş, eğitim durumu ve görev yerine göre dağılımı.....	61
Tablo 2. Katılımcıların yaş durumu ve görev süresi	62
Tablo 3. Benlik saygısı ölçeğinin betimsel istatistikleri	66
Tablo 4. Genel öz yeterlik ölçeğinin betimsel istatistikleri.....	66
Tablo 5. Örgütsel adalet algısı ölçeğinin ve alt boyutlarının betimsel istatistikleri.....	67
Tablo 6. Katılımcıların benlik saygısı ölçek toplam puanı ile genel öz yeterlik ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel ve alt boyut toplam puanları arasındaki ilişki 68	
Tablo 7. Katılımcıların genel öz yeterlik ölçeği genel ve alt boyut puanları ile örgütsel adalet algısı genel ve alt boyut puanları arasındaki ilişki.....	69
Tablo 8. Yaş & benlik saygısı ölçeği	71
Tablo 9. Yaş & genel öz yeterlik ölçeği.....	72
Tablo 10. Yaş & örgütsel adalet algısı ölçeği	73
Tablo 11. Eğitim durumu & benlik saygısı ölçeği	75
Tablo 12. Eğitim durumu & genel öz yeterlik ölçeği	75
Tablo 13. Eğitim durumu & örgütsel adalet algısı ölçeği	76
Tablo 14. Katılımcıların görevdeki süreleri ile benlik saygısı arasındaki ilişki	77
Tablo 15. Katılımcıların görevdeki süreleri ile genel öz yeterlik ölçeği arasındaki ilişki.....	77
Tablo 16. Katılımcıların görevdeki süreleri ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki ...	78
Tablo 17. Benlik saygısı ölçeği & görev bölgeleri	78
Tablo 18. Genel öz yeterlik ölçeği & görev bölgeleri.....	79
Tablo 19. Örgütsel adalet algısı ölçeği & görev bölgesi	80
Tablo 20. Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetici Olma Motivasyonu.....	83
Tablo 21. Katılımcıların okul yöneticilerinde olması gereken özellikleriyle ilgili mesleki ve kişisel özellikleri belirten sözcükler listesi.....	85
Tablo 22. Okul Yönetiminde Cinsiyetin Önemi	86
Tablo 23. Mesleki ve kişisel gelişim için yapılanlar.....	87
Tablo 24. Kadın Yönetici Olarak Karşılaşılan Sorunlar	89
Tablo 25. Kadın Yönetici Olarak Özel Hayata Yansıyan Sorunlar	90

Tablo 26. Kadın Yöneticilerin Mesleki ve Liderlik Yaklaşımı.....	91
Tablo 27. Kadın Okul Yöneticilerinin Yeni Eğitim Projelerine Katkısı.....	92
Tablo 28. Türk Eğitim Sisteminde Kadın Yöneticilerin Durumu ve Geleceği.....	93
Tablo 29. Türk Eğitim Sisteminde Kadın Yöneticilerin Sorunlarına Yönelik Öneriler ..	94

Kısaltmalar

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development TODAI Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
M.Ö	: Milattan Önce
BM	: Birleşmiş Milletler
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
KOBİ	: Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
RBSÖ	: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği
ANOVA	: Analysis of Variance
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
Üniv.	: Üniversite
Vb.	: Ve benzeri
Çev.	: Çeviri
%	:Yüzde değeri

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemi kuramsal dayanaklarıyla ortaya konmuş ardından çalışmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bu araştırmada problem durumunu betimleyebilmek için sırasıyla ve özetle çalışma hayatında kadın, eğitim yönetiminde kadın, öz yeterlik, benlik saygısı ve algılanan örgütsel adalet konuları üzerinde durulmuştur. Fransız İhtilalinden bu yana insan hakları, çocuk hakları, kadın hakları, özgürlük ve eşitlik mücadeleleri sayesinde pek çok yol kat edilmiştir. Teknolojik, toplumsal, ekonomik ve eğitimdeki gelişmeler ile küreselleşme gibi faktörler nedeniyle kadınların toplumsal yaşamdaki konumları değişmiş ve gelişim göstermiştir. Geçmişte eğitim almış olsalar da kadınların eğitilmiş anne olduğu ve topluma iyi yetişmiş çocuklar yetiştirme yükümlülüğü söz konusuydu. Günümüzde bu durum değişmiş, kadınlar sosyal, kültürel, spor, sanat, siyaset ve iş hayatında zorunlu ya da isteyerek yer almaya başlamışlardır.

Türkiye nüfusunun %49'8'ini kadınlar oluşturmaktadır. 15 yaş üstündeki kadınların istihdam oranı ise %27,5'tir (TÜİK, 2017a). OECD ülkeleri içinde kadın istihdam oranı artsa da Türkiye bu ülkeler arasında 2013 raporuna göre %29,7 ile en son sırada gelmektedir. Aynı araştırma raporunda kamusal alanda kadın yöneticilerin oranı ise %9,4 olarak belirtilmiştir. Kadın hakim oranı %36,9, kadın profesörlerin oranı ise 2013-2014 öğretim yılı için %28,7 olmuştur. Kadın polis oranı ise daha önceki yıllara göre önemli bir değişiklik göstermeyerek %5,5 olarak raporlanmıştır (TÜİK, 2014).

Türkiye'de kadınlar eğitim alanında kendini geliştirme imkânını daha çok bulsa da yönetim alanında doğru orantılı bir artışa rastlanmamaktadır. Bu durum en üst yönetim ve temsil pozisyonundan başlayarak kadın yöneticilerin sayısının az olduğunu göstermektedir. Ne yazık ki, Türkiye World Economic Forum'un 2016 yılında yayımladığı Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Raporuna (The Global Gender Gap Report)

göre 144 ülke içinde 130. sırada yer almıştır (Leopold, Ratcheva ve Zahidi, 2016). Aynı araştırmanın 2010 yılındaki raporunda ise Türkiye yine 134 ülke içinde 126. sırada yer almıştır (Hausmann, Tyson ve Zahidi, 2010).

Türkiye’de kadınların siyasi alanda da erkeklere göre daha az yer aldığı görülmektedir. Türkiye Büyük Millet Meclisindeki kadın milletvekili oranı 1935 yılında %4,5 iken, 81 yıl sonra bu oran %14,7’ye yükselmiştir. Türkiye’de bakan sayısı 2016 yılında 27 olup bunların sadece biri kadındı. 2009 yılı yerel seçimlerinde kadın belediye başkanı oranı %0,9 iken 2014 yılı yerel seçimlerinde bu oran %2,9 olmuştur. Kadın muhtar oranı ise 2009 yılı yerel seçimlerinde %2,3 iken 2014 yılı yerel seçimlerinde %2 olarak belirtilmiştir (TÜİK, 2016).

2017 Hane Halkı İşgücü Araştırması raporunda eğitim durumuna göre işgücüne katılma oranlarına bakıldığında ise, kadınların eğitim seviyesi yükseldikçe işgücüne daha fazla katıldıkları görülmektedir. Okur-yazar olmayan kadınların işgücüne katılım oranı %16,1, lise altı eğitilmiş kadınların işgücüne katılım oranı %28,1, lise mezunu kadınların işgücüne katılım oranı %36,5, mesleki veya teknik lise mezunu kadınların işgücüne katılım oranı %42,8 iken yükseköğretim mezunu kadınların işgücüne katılım oranı %72,7 olmuştur (TÜİK, 2017b).

Türkiye’de kadın yöneticilerin durumuna ilişkin alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, konunun genel olarak ele alındığı ve başka değişkenlerle ilişki kurulmadığı gözlenmiştir. Örneğin, Tok ve Yalçın’ın (2017) araştırmasına göre 2014-2015 öğretim yılında Türkiye genelinde kadın eğitimcilerin durumu şöyledir: Okul öncesi eğitimde çalışan öğretmenlerin tamamına yakınının (%94) kadın olduğu görülmektedir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin %59’u, ortaokulda çalışan öğretmenlerin %54’ü, lisede çalışan öğretmenlerin %46’sının kadın olduğu görülmektedir. Diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında, öğretmenlik mesleğinde kadın çalışanların erkeklere oranla daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin, birçok ülkede olduğu gibi kadın mesleği olduğu savını (Tan, 1996) doğrulayan bir tablo karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlikte kadınların lehine olan bu durumun yöneticiliğe aynı şekilde yansımadağı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası kadın iken, okul müdürlerinin sadece %7,9’unun

kadın olduğu gözlenmiştir. Türkiye’de kadın ile erkek arasında yasal şartlarda eşitlik sağlanmış olmasına karşın yönetsel alanda kadın sayılarının erkeklere oranla oldukça düşük olduğu görülmektedir (Negiz ve Yemen, 2011). Bununla birlikte eğitim yöneticilerinin etkili olabilmesi için eğitim yöneticiliği uzmanlık yeterlikleri ile birlikte bireysel olarak da bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerden ve eğitim yöneticilerinden eğitim programını başarılı biçimde uygulamanın yanında öğrencilerin başarılarını da etkilemesi beklenmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öz yeterlikleri, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasını etkileyen motivasyonlarında başlıca rol oynamaktadır (Klassen, Durksen ve Tze, 2014).

Öz yeterlik, bireyin becerisi ile yapabildiklerine ve yapabileceklerine olan inancının bir ürünüdür (İşcan ve Çakır, 2016). Karagonlar, Öztürk ve Özmen’e (2016) göre öz yeterlik, bireyin gelecekteki olası durumlarıyla baş etmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin geliştirdiği inancıdır. Bir başka deyişle, davranış ve çevre birbirini etkileyerek bireyin bir sonraki davranışını belirler. Öz yeterlik, bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücünü kazandıran özelliklerin varlığı veya kişinin bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğu olarak düşünüldüğünde bireyin bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğe sahip olduğuna inanması, güdülenmesini ve kararlılığını artırarak gereken davranışları sergilemesini sağlamaktadır.

Alanyazında öz yeterlik kavramıyla ilgili pek çok araştırma olmasına karşın Türkiye’de öğretmenlerin ve özellikle kadın eğitim yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile ilgili çalışmalar nispeten azdır. Izgar ve Dilmaç’ın (2008) çalışmasında, yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançları incelenmiştir. Çalışma grubu 138 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki incelenmiş, ayrıca yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile epistemolojik inançlarının cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Sonuçta, yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile epistemolojik inançları arasında ilişki bulunmuştur.

Benlik saygısı, öz yeterlik kadar önemlidir. Benlik gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını anlayış ve algılayış biçimine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Benlik kavramı, benlik bilinci veya benlik algısı kendimizle ilgili bütün düşünceler, algılar, duygular ve değerlendirmelerin tümünün etkileşiminden doğan genel bir algı biçimidir (Arslan, 2008). Bireyin benlik kavramı diğer insanlar tarafından olumlu yahut olumsuz olarak değerlendirilme ve kabul görebilme gereksinimi ölçüsünde etkilenir. Özellikle kendisine yakın olan kişilerin tutumu kişi için oldukça önemlidir. Birey, kendisini hoşnut eden ya da düş kırıklığına uğratan türlü yaşantıları sonunda kendisine değer verme duygusunu geliştirir. Bu duygu, diğer insanların kendisini değerlendirmeleri sonucu öğrenilerek gelişir ve bir kez oluştuktan sonra diğer insanların kendisine ilişkin değerlendirmelerinden bağımsız olarak varlığını sürdürür ve bireyin tüm davranışlarını yaşamı boyunca etkisi altına alır. Yapılan araştırmalar benlik saygısının pek çok bireysel değişkeni etkilediği gibi birçok değişkenden de etkilendiğini ortaya koymaktadır (Kaya ve Saçkes, 2004).

Cashwell (1995), benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendilerini değerli olarak algıladıklarını, benlik saygısı düşük olan bireylerin ise, kendilerini reddettikleri, küçük gördükleri ve kendilerinden memnun olmadıklarını belirtmiştir. Bu durumda öğrencilerle birebir iletişimde bulunan öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin de benlik saygılarının yüksek olması ve bu konuda alanyazında araştırmalar olması beklenmektedir. Alanyazında eğitim yöneticilerinin benlik saygısı ile ilgili çalışma sayısı çok fazla değildir. Var olan çalışmalar daha çok öğretmenlerin mesleki benliği ile ilgili çalışmalarıdır. Örneğin; Biroğul ve Deniz'in (2017) çalışmasında farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki benlik saygıları incelenmiştir. Kocaeli merkez ve ilçelerinde bulunan toplam 16 ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 303 öğretmenden veri toplanmış ve öğretmenlerin üstlerinden takdir görme ihtiyacı karşılandığında akademik iyimserliğin ve mesleki benlik saygılarının arttığı görülmüştür.

Bu araştırmada öğretmenler ve okul yöneticileri için bir diğer önemli değişken ise örgütsel adalet kavramıdır. Bireyler örgüt içerisindeki süreç ve kaynakların, verilen görev ve ödüllerin, kendilerine gösterilen davranışların adaletli olup olmadığı

konusunda bir yargıya varmakta ve bu yargı sonucunda örgüte ve dolayısıyla işlerine karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmektedirler (Seçkin ve Demirel, 2014).

Örgütsel adalet denilen bu kavram günümüzün değer atfedilen ve önem derecesi yüksek görülen kavramları arasındaki yerini almış bulunmaktadır. Bu kavram insanların örgütlerine karşı hislerini ve davranışlarını etkilediği için kendilerine haksız davranıldığını hisseden çalışanların bağlılıkları azalır, iş performansları düşer ve bu kişiler çalışma arkadaşlarına daha az yardımcı olurlar. Bireylerin, ahlaki uygunluk bakımından kendilerine nasıl davranıldığına ilişkin düşüncelerinden oluşan örgütsel adalet kavramı, insanların bir arada etkili bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır. Alanyazında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile ilgili bazı çalışmaların yer aldığı gözlenmiştir. Örneğin; Köybaşı, Uğurlu ve Öncel'in (2017) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre örgütsel sinizm ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Özetle, bu araştırmanın diğer çalışmalardan ayrılan en temel yönü, alanyazında uzun yıllardır tartışma konusu olan kadınların yöneticilik pozisyonunda yeterince yer alamamalarının nedenlerini kendi benlik saygıları, öz yeterlik ve örgütsel adalet algıları temelinde değerlendirmek ve yorumlamaktır. Literatürde bu üç değişkenin birlikte ele alındığı bir çalışmaya ulaşılmaması ve eksiklik nedeniyle benlik saygısı, öz yeterlik ve örgütsel adalet temelinde kadın okul yöneticileri ele alınmıştır. Sonuç olarak, kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik, benlik saygısı ve örgütsel adalet algıları doğrultusunda yönetici olma hedefleri ve süreçte ortaya çıkan sorunlara ait görüşleri bu çalışmada ortaya çıkarılacak ve değerlendirilecektir.

Problem Cümlesi

“Kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik, benlik saygısı ve örgütsel adalet algı düzeyleri ve bu doğrultuda yönetici olma hedefleri ile süreçte ortaya çıkan sorunlara ilişkin görüşleri nedir?”

Araştırmanın Amacı

Eğitim yönetiminde kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik, benlik saygısı ve örgütsel adalet algıları doğrultusunda yönetici olma hedefleri bu araştırmanın nicel bölümündeki genel amaçlarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte; araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin, yöneticilik sürecinde ortaya çıkan sorunlara bakış açıları, kendilerinin kadın olarak eğitim yönetimine katkıları, yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etme yöntemleri, yeni projeler üretilmesine kadın yöneticilerin katılma istekleri ve kadın yöneticilerin yönetim algılarının belirlenmesi bu araştırmanın nitel olarak genel amaçları arasında yer almaktadır.

Bu genel amaçlar doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

- Kadın yöneticilerin benlik saygısı algıları çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- Kadın yöneticilerin öz yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- Kadın yöneticilerin örgütsel adalet düzeyi çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- Kadın yöneticilerin benlik algıları, öz yeterlik düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasında ilişki var mıdır?
- Kadın yöneticilerin yönetici olma motivasyonları ve yöneticilik sürecinde ortaya çıkan sorunlara bakış açıları nedir?

Araştırmanın Önemi

Yönetim, örgütsel hedeflere ulaşılabilme için problemi ortadan kaldırma, planlama, örgütlenme, koordinasyon, değerlendirme vb. gibi faktörlere ait ilke, kavram, teori, yöntem ve stratejilerin sistematik ve bilinçli olarak yürütülmesiyle ilgili eylemlerin hepsini kapsamaktadır. Başka bir deyişle, yönetim bir zaman zarfı, ilim ve aynı zamanda sanat şeklinde görülmektedir. Yönetim, bir örgütün verilen görevleri tam zamanında gerçekleştirebilmesi için oluşturulan sistemler bütünü temsil etmektedir. Yönetim görevini üstlenebilmek liderlik perspektifleri karşısında kendini

tanımlayabilmeyi gerektirir. Yönetim düşüncesi, uygulama bazında değişik koşullarda karşımıza çıksa da esasen örgütün birlikteliğini öngören kuralların uygulanması için gerekli olan uyarıcı bir birimi de ifade etmektedir.

Okullarını en güzel biçimde idare etmek için çalışan okul yöneticileri, hem yönetici oldukları okullarda hedeflenen başarıya varmak ve örgütsel amaçları ulaşabilmek için çaba içindeyken hem de öğretmenlerin bireysel beklentilerini karşılamaya ve güdülenmelerini arttırmaya çabalamaktadırlar. Bu kapsamda, astlarıyla doğru ve en üst seviyede iletişim kurabilen, her zaman destek sağlayan ve empati becerisini kullanarak iletişim oluşturmaya itina gösteren yöneticiler, öğretmenlerini güdülenmesini etkileyebilecektir.

Bulut (2014) tarafından yapılan çalışmada kadınların neden yüksek pozisyonlara gelemedikleri araştırılmış ve teşviki konusunda ne gibi çözümler bulunabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Üst düzey yönetici pozisyonundaki kadın ve erkeklerle yapılan görüşmeler sonucunda, kadınların aile içi sorumluluklarının, erkek yöneticilerin oluşturduğu informal iletişim ağlarına girememelerinin, kişisel tercihlerinin üst düzey yönetici olmalarına engel oluşturduğu ortaya konmuştur.

Hutchinson (2002) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda okul yöneticisi olmak isteyen kadın öğretmenlerin karşılaştıkları engeller belirlenmiştir. Toplumda kadınların yönetici olmasına ilişkin ön yargılar nedeniyle kadınların yönetici olmasının engellendiği ve genellikle yöneticilerin erkek olması beklendiği için kadınların kendilerini çoğu zaman çelişki içerisinde bulduğu sonucu elde edilmiştir. Kadınların yönetici pozisyonuna yükselmelerine engel olan ve cam tavan sendromunu ortaya çıkaran bir diğer durum da diğer çalışan kadınların koyduğu engellerdir. Kraliçe arı sendromu adı verilen kadınların hemcinslerine karşı oluşturduğu engeller cam tavan engellerinden biridir. Yönetici kadınların zaman içerisinde erkek yöneticilerin tavır ve tutumunu benimseyerek erkeksi tavırlar sergileyip diğer kadınların yükselişini önlemesi kraliçe arı sendromu olarak nitelendirilmektedir (Zel, 2002).

İş ve aile rollerinin farklı beklentilerinden kaynaklanan bu sorunlar, gerek gelişmiş gerek gelişmekte olan ülkelerin tümünde kadınları çeşitli problemlere maruz bırakmaktadır. Karaca'ya göre (2007) gerek hükümet gerek organizasyonlar tarafından

bu sorunların çözümüne yönelik uygulama ve düzenlemelerin yeterli şekilde gerçekleştirilmediği görülmektedir. Bu araştırmada, eğitim kurumlarında yöneticilik yapan kadın yöneticilerin yaşadıkları sorunların tespitine katkı sağlamak ve bu sayede kadın yöneticilerin yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm yollarının bulunmasında alanyazına eleştirel bir boyut eklemek açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de sürdürülebilir bir eğitim için kadınların eğitim sürecinde güçlendirilmeleri çok önemlidir. Okul yönetiminde kadınların kişisel ve mesleki özelliklerini değerlendirip betimlenmesini amaçlaması açısından da bu çalışmanın önemli olacağı düşünülmektedir. Çalışmada, kadın okul yöneticilerinin öz yeterlilik, benlik saygısı ve örgütsel adalet algıları doğrultusunda yönetici olma hedefleri ve süreçte ortaya çıkan sorunlara bakış açılarına ait görüşleri belirlenecektir.

Bu araştırmada, Türkiye’de görev yapan kadın okul yöneticilerinin hem kendi içlerinde hem de çalıştıkları örgütler ve dolayısıyla toplum tarafından nasıl algılandıklarını ortaya çıkarması açısından da önemli olacaktır. Araştırmada kadın okul yöneticilerinin yaş, eğitim durumu, görev süresi ve görev bölgesi gibi bağımsız değişkenlere göre benlik saygısı, öz-yeterlik inancı ve örgütsel adalet algılarının değişip değişmediği değerlendirilmiştir. Bu araştırmada ele alınan ve araştırılan benlik saygısı, özyeterlik ve örgütsel adalet algısı kavramları toplum içinde önemli bir görevde bulunan kadın okul yöneticilerinin hem kendi içlerinde hem de çalıştıkları örgütler ve dolayısıyla toplum tarafından nasıl algılandıklarını ortaya çıkarması açısından oldukça önemlidir. Benlik algısı bireyin kendinin ne olduğuna karar vermesidir; özyeterlik ise kimliği ortaya koyma biçimidir. Bunların tamamlayıcı olarak örgütsel adalet ise, bireyin sahip olduğu veya atanmış bir rol/statü çerçevesindeki yeterliğini ve adalet duygusunu ne ölçüde taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile amaçlar bölümünde belirtilen sorulara verilecek yanıtlar ve elde edilecek veriler, bu konuda çalışan tüm araştırmacılara kaynaklık etmesi açısından önemlidir.

Çalışanların kişisel özelliklerinin olumlu yönde olması, onların iş performansının yüksek olmasına yardımcı olmaktadır. Buna rağmen her kişisel nitelik iş performansını olumlu etkileyebilir. Hedeflerin kalitesi ve yapılan işin türüne göre, iş performansına kişisel özelliklerin etkisi de farklılık gösterebilmektedir (Dilek, 2009).

İş görenlerin örgütlerini benimsemelerinin sağlayacak iletişimin kurulması, örgütte var olan kusurların bireyleri en az derecede rahatsız etmesini sağlayacak, yönetici ve çalışanlar arasında oluşacak iletişim ortamı çalışanların yüksek düzeyde iş performansı sergilemelerine olanak tanıyacaktır. Bireylerin iş performansı arttıkça örgüte olan bağlılıkları da artacaktır.

Eğitim yönetiminde kadın okul yöneticilerine ilişkin çalışmaların hem sayısal olarak artması hem de daha kapsamlı olması eğitim alanında hizmet veren sivil, kamusal ya da siyasal tüm kurumlara kaynaklık ederek öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yetiştirilme ve yerleştirilme politikalarının belirlenmesi sürecine katkıda bulunabilecektir.

Bu araştırmanın diğer çalışmalardan ayrılan en temel yönü, alanyazında uzun yıllardır tartışma konusu olan kadınların yöneticilik pozisyonunda yeterince yer alamamalarının nedenlerini kendi özyeterlik, özsaygı ve örgütsel adalet algılarındaki ilişkilere göre değerlendirilmesidir. Literatürde bu konu ile ilgili eksiklik nedeniyle benlik saygısı, öz yeterlilik ve örgütsel adalet temelinde kadın okul yöneticileri ele alınmıştır. Bu bağlamda, kadın okul yöneticilerinin öz yeterlilik, benlik saygısı ve örgütsel adalet algıları doğrultusunda yönetici olma hedefleri ve süreçte ortaya çıkan sorunlara bakış açılarına ait görüşlerinin belirlenmesi son derece önemlidir. Araştırmanın Türkiye’de sürdürülebilir okul yönetimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- MEB’e bağlı okullarda görev alan 288 kadın okul yöneticisinin görüşleri ve
- 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul yöneticisi: Okulun hedeflerini ulaştırabilmek amacıyla okul içerisindeki bütün iş görenleri örgütleyen, onlara talimatlar veren, okuldaki faaliyetleri yönlendirip düzenleyen ve bunun denetimini yapan bireydir.

z yeterlik: Bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki yargılarıdır (Zimmerman, 1995).

Benlik Saygısı: Bireyin kendini genel olarak değerli hissetmek olarak tanımlanmaktadır (Rosenberg, 1965).

Örgütsel adalet: Genel anlamdaki adalet algısının iş yerine yansımaları yani iş yerine ilişkin adalet algısıdır (Byrne ve Cropanzano, 2001).

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde genel olarak eğitim yönetimi ve kadın yöneticilerle ilgili bilgiler verildikten sonra araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öz yeterlik, benlik saygısı ve örgütsel adalet algısı kavramları kuramsal açıdan betimlenmiştir. Son olarak bu konularda Türkiye, Kıbrıs ve diğer ülkelerde yapılan çeşitli araştırmalar tartışılmıştır.

Eğitim Yönetimi ve Kadın Yöneticiler

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yaşatmak süreci olarak ifade edilebilir (Başaran, 1988). Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki ilk gelişmeler, eğitim sistemine yönetici, müfettiş ve öğretmen yetiştirmek üzere 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı Pedagoji bölümünün kurulmasıyla başlamıştır (Balcı, 2008). Ancak “meslekte esas olan öğretmenliktir” düşüncesiyle okul ve eğitim yöneticileri öğretmenler arasından seçilmiş ve alanda uzmanlaşma önemsenmemiştir (Yalçın, 2015). Eğitim yönetiminin ayrı bir alan olarak kabul görmesi ise Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü’nün (TODAİE) 1953’te kurulması ve 1963’te Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi’nin (MEHTAP) başlamasıyla gerçekleşmiştir (Balcı, 2008; Şişman ve Turan, 2004). 1979-1980 öğretim yılından itibaren TODAİE bünyesinde eğitim yönetimi uzmanlık programları açılmıştır. Ayrıca 1963’te MEHTAP raporunda eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık alanı olması gerektiği ve bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde bölümler açılması önerilmiştir (Şişman ve Turan, 2004).

MEHTAP raporu sonucunda, 1965’te Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinin ve 1966 yılında ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinin açılmasıyla eğitim yönetimi alanı bilim alanı olarak görülmeye başlamış ve lisansüstü programların açılmasıyla da bu durum ivme kazanmıştır (Balcı, 2008). Bütün bu gelişmelerin yanı sıra Millî Eğitim Şuralarında eğitim yönetimi ve yöneticiliğiyle ilgili pek çok tartışma

olmuş ve kararlar alınmıştır. Eğitim yönetimi alanına ilişkin en önemli yapısal değişiklik ise 1997 yılında yaşanmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı tarafından 1997 yılında gerçekleştirilen düzenleme ile eğitim yönetimi alanında farklı adlarla açılmış olan tüm lisans programları kapatılmıştır. Bu yıldan sonra bu programlar, lisansüstü eğitim vermeye devam etmiştir (Yalçın, 2015). Yalçın'a (2015) göre Türkiye'de eğitim yönetimi alanı ile ilgili gelişmeler ve bu gelişmeler üzerine yapılan tartışmalar daha çok bölüm açılması, program açılması-kapatılması, eğitimsel reformlar gibi yapısal alanlarla sınırlı kalmıştır.

Türkiye'de eğitim yönetimi alanda yapılan araştırmalara bakıldığında kadının yönetici olması ya da öğretmen olması ile ilgili alanyazında çok fazla araştırma olmasına rağmen eğitim yöneticisi olarak kadın konusunda yeter sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığına ait Tez Tarama Merkezinde kadın eğitim yöneticileri ile ilgili iki yüksek lisans çalışması dikkat çekmektedir. Birinci çalışmada Yiğit (2014), kadın eğitim yöneticilerinin çalışma ortamlarını ve kariyer engellerini incelemiştir. İkinci çalışmada ise Erkol (2015), kadın eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla okul yönetimi ve kadın yöneticiler üzerine bir çalışma yürütmüştür. Bunlara ek olarak alanyazında konuyla ilgili ilk çalışma Songül Altınışik'in 1995 yılında gerçekleştirmiş olduğu "Okul Öğretmenlerinin Okul Müdürü Olmasının Engelleri" isimli araştırmadır. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin okul müdürü olmayı istememesi, atamaya yetkili amirlerin müdürlük konusunda erkek öğretmenleri tercih etmesi, kadın müdürlerin yönetim için gerekli zamanı ayıramaması ve toplumsal yapının kadın yöneticilerin çalışmasına uygun olmaması gibi durumlar kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasına engel durumlar olarak yansıtılmıştır (Altınışik, 1995).

Aktaş'ın 2007'de tamamladığı çalışmasında kadın okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar Kayseri ili kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda kadın yöneticiler "ataerkil değerleri" ve "toplumsal-siyasi baskıları" yöneticilikte yaşadıkları sorunlara neden olarak göstermişlerdir. Diğer yandan toplumda yöneticiliğin erkek mesleği olarak kabul edilmesine karşın kadın okul yöneticilerin özellikle ailelerinden sosyal destek gördükleri de ortaya çıkmıştır (Aktaş, 2007).

Gerek Türkiye’de gerekse tüm dünyada yöneticinin cinsiyetinin olmaması gerekirken yöneticilik genel olarak erkeklerin yaptığı ve yapabileceği bir iş olarak görülmektedir. Mantıksal olarak; risk alma, cesaret ve rekabete yatkınlık gibi birtakım davranışların erkeklerde daha fazla bulunduğuna yönelik algı, yöneticilik görevinin erkek işi olarak algılanmasına neden olmaktadır (Ağıroğlu-Bakır, Uğurlu, Köybaşı ve Özyazıcı, 2017). Bu algıların nedenlerine ilişkin tarihsel gelişim aşağıda sırasıyla tartışılmıştır.

Toplumda Kadın - Erkek Hiyerarşik Yapı Algısı

Bireyin cinsiyeti, içinde yaşadığı toplum açısından farklı konumlara sahip olmasını sağlayabilmektedir. Doğum ile oluşan bu kalıtsal farklılaşma erkek ve kadın arasında farklılaşan algı değişimine de neden olmaktadır. Kadın, ataerkil toplumlarda annelik vasfı ile belirginleşirken; modern toplum yapılanmalarında erkek ile aynı konumda yer almaktadır (Gneezy, Leonard ve List, 2009).

Biyolojik olarak kadın erkek arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Ancak kadının toplumsal statüde erkekten farklı bir konuma sahip olması kabul edilebilir değildir. Toplumsallaşma süreci içinde toplumun ana karakterini oluşturan faktörler de cinsiyet farklılıklarından meydana gelmektedir. Kadın ve erkek arasında gerçekleşen etkileşim sonucunda toplumlararası ya da kültürlerarası değişimler yaşanabilmektedir. Tarihi zaman sürecinde kadın ve erkeğe çeşitli roller sunulmuştur. Bunlar içinde en belirgin olanları şöyledir (Sancar, 2016):

- Kadının annelik vasfına ulaşması ve çocuğunun bakımını üstlenmesi,
- Erkeğin ise iktidar ve güç ile eşleşmesidir.

Tarih içinde kadının üstlendiği roller hakkında farklı yaklaşımlar sunulmuştur. Ancak kadının toplum içindeki statüsü tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Kadın, birçok toplumda erkekten daha vasıfsız olarak algılanmaktadır. Günümüzde kadın ve erkek arasında eşitlikçi yaklaşımlar gelişmiştir. Bu durumun Eski Yunan medeniyetinde de uygulandığı görülmüştür. Yunan medeniyetinde kadın erkek ilişkileri günümüz medeniyetine örnek olmuştur (Babila, 2016). Buna rağmen kadını, meta statüsünde betimleyen toplumsal yapılanmalar da bulunmaktadır.

Örneğin, M.Ö. Roma döneminde kadın babadan eşine geçen bir meta olarak görülmüştür. Bu durum günümüze dek devam ederek kimi ataerkil yapılanmalar içinde de aynı anlayışın var olmasına neden olmuştur. Kadının, erkeğin hizmetine sunulduğu toplumlarda toplumsal cinsiyet ayrımcılığının yapıldığı görülmektedir (Bingöl, 2014).

Dini bakış açısı ve yorumlardan farklılaşan bir süreç gözlenmiş, Hristiyanlığın doğmasıyla birlikte kadının erkekle kıyaslandığında konumu daha da güçleşmiştir. Bu anlamda evlenmeden cinsel ilişkide bulunan kadınların yapmış olduğu eylem günah ya da suç sayılırken; erkek için bu durum yalnızca evli kadınlarla ilişki kurduklarında günah olarak yorumlanmıştır. Avrupa medeniyetinin başlangıcı olarak kabul edilen Hristiyanlığın kabulü yukarıdaki örnek olayda gözlemlendiği gibi kadın ve erkeklerin eylemlerinden doğan günah ayırımına neden olmuştur. Erkeğin günah işlenmesi, kadının kışkırtması sonucunda gerçekleşmektedir yönünde bir algı oluşmuştur (Akyüz, 2016).

Sonuç olarak, gerek dini görüşlerin gerekse felsefi akımların etkisiyle farklı toplumlarda kadın-erkek hiyerarşik yapı algısında farklı bakış açıları ve görüşler oluşmuştur. Bu anlayışlardan uzaklaşarak günümüzün çağdaş yapısı temelinde kadının, erkekten bağımsız olduğuna yönelik tartışmalar başlamıştır. Bu çerçevede modernizm ve postmodernizm anlayışları kadın ve erkek algısında ciddi bir değişime neden olmuştur.

Modernizm, Postmodernizm ve Kadın-Erkek Algısı

Her dönemde kadının rolü ile ilişkili tartışmalar yaşanmıştır. Ancak kadın kimliği ile ilgili yaşanan değişimler modern yapı ile gerçekleşmiştir. Bu çerçevede modernizm ve postmodernizm, kadınsal kimliği etkileşimsel süreçler ışığında ele almaktadır (Gladney, 2016). Geleneksellik ve feodalite toplumların kimliklerinde etkilidir. Bireyin yaşadığı ve konumlandırıldığı kimlik duygusu, ben ve bizim kavramları ile ifade edilmektedir. İnsan, bu kavramlar içinde kendini toplum yapılanmasının bir bileşeni olarak görmektedir. Kimlik duygusunun oluşumu bu süreçler etrafında oluşmaktadır. Geleneksel toplumlarda birey kendini toplumdan ayrı olarak düşünmemektedir (Aktaş, 2014).

Toplumsal belirleyiciler ile değişen kimlik süreci Rönesans ile birlikte ben kimlik algısına dönüşmüştür. Bu nedenle kimlik sorunları da bireysel kimlik sorunu haline dönüşmüştür. Erich Fromm'a göre kapitalizmle beraber ben kimlik algısı, "ben, sizin kim olmamı istediğiniz şeyim" algısına dönüşmüştür. Bu nedenle kapitalizmle birlikte gelişen üretim algısının kimlik üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durum Eski Yunanlılarda gözlemlenen meta kimlik algısını genişletmiştir. Modernleşme, kadın ve erkek kimliğini sınıflara ayırmış ve üretim malzemesi olarak öngörmüştür. Onlara yüklenen tek sorumluluk üretmektir (Subaşı, 2014).

Postmodernizm 1980'lerde ortaya çıkmıştır. Bu zaman diliminde küreselleşme ile ilgili söylemler de artmıştır. Bu nedenle postmodernizm ile küreselleşme birbirini etkileyen kavramlardır. Zamanla postmodernizm bireysel hareketlilik, özgür yer değişimi ile benimsenmeye başlanılan konular arasında yer almıştır (Nicholson, 2013). Kimliksel değişim olarak postmodernizm; özgünleşme, farkındalık ve çeşitlilik olarak ele alınmıştır. Postmodernizmde kimliğin oluşumu modern paradigmaların aksine "belirsizlik, çeşitlilik, heterojenlik, karmaşıklık, görecelik ve parçalanmışlık" ile gerçekleşmiştir. Toplumda gözlemlenen bu faktörler zamanla bireysel kimlik olgusunun oluşumuna da neden olmuştur (Möngü, 2013).

İnsanın modernizmden postmodernizme doğru geçişi soyutlanmalar ile gerçekleşmiştir. Bu ilerleme içinde "kişi" kelimesi "özne" halini almıştır. Modernleşen kimliklerin konumlanması, bireyin meslek, dış çevresi ile oluşurken, postmodern kimlik algısı ise görünüş, imaj ve tüketim eylemlerine eşdeğer oluşan boş zaman kavramı ile meydana gelmektedir. Postmodern kimlikler, rol sahibi olmak ve imaj yaratmak için hayati faaliyetlerini sürdürmektedir. Sonuç olarak amaçsal faaliyetler, sadece bunlardan ibarettir. Dolayısıyla özneleşmiş kimlik, çevresi ile uyumsuzluklara sahip olan farklılaşmış kimliklere sahip olmuştur. Somuttan soyuta bu köklü geçiş içerisinde, birey, şeylere, kendisine ve diğer insanlara yabancılaşmıştır. Birey, sadece maddi tüketimle değil, anlamın tüketimiyle de aktif bir kimlik duygusu oluşturmuştur.

20. yüzyılda kadın kamusal alanda yer almaya başlamıştır. Bu gelişme ile birlikte kadın kimliğine yönelik sorunlar farklılaşmış ve artış göstermiştir. Bu sorunlar 1960'larda başlamıştır. Avrupa'da oluşan kadın hareketleri, 60'lı yıllara

damgasını vurmuştur. Bu hareketler sonrasında feminist görüş ve kavramlar oluşmuştur. Sanayi Devrimi ile artan teknolojik gelişimler I. Dünya Savaşının oluşumunda etkili olmuştur (Erdoğan ve Köten, 2014). Savaş nedeniyle sanayi sektörlerinde çalışan kadınlar artmıştır. Çünkü erkekler daha çok savaş ile muhatap olmuşlardır. Ancak özellikle hizmete yönelik sektörlerde ağır işlerde istihdam edilen kadınlar düşük ücret ile karşılaşmışlardır. Bu durum iş hayatında kadınların işçilik haklarında gerileme döneminin yaşanmasına neden olmuştur.

Kadınların iş ve çalışma haklarında gerileme olması, sivil toplum hareketlerinin oluşmasını sağlamıştır. Böylelikle grev ve protesto hareketlerinin artması sağlanmıştır. Örneğin, 1857 yılında New York'ta çalışan kadın işçiler düşük ücret seviyelerini protesto etmek için grev hakkını kullanmışlardır. Bu olay kadın hareketlerinin başlangıcı olarak kabul edilmiştir. Bu gelişmelere ek olarak, 1970 yılında ortaya çıkan feminist akım, kadının dış çevre ile entegrasyonuna farklı bir boyut kazandırmıştır. Bu akım kadının kendi kendine özne olarak ifade edilmesini sağlamış ve kadının sosyo-ekonomik ve siyasi alanlarda yer almasında etkili olmuştur.

Feminizm akımı, “öznenin ölümü” yaklaşımının yetersiz olması sebebiyle postmodernizmi eleştiri getirmektedir. Özne ve öznelerin söz hakkı olmalıdır. Eğer bu hak elde edilmemişse kadına özel düşüncelerin oluşturulmasına gerek yoktur. Feminist kadınlara göre postmodernizm, bu yaklaşımı nedeniyle kadınları kendilerine ait anlamları olmasından ve içerikten yoksun bırakmaktadır. Bu nedenle postmodern feministlerin kadın kimliğini oluşturmasının güç olduğu üzerinde durulmaktadır (Köroğlu, 2013).

Ortaçağda Avrupa'da kadının insan olup olmadığı bile tartışılmıştır. Bu tartışmalarla kadının cinsel kimlik özellikleri yok sayılmıştır. 18. yüzyılda kadının para biriktirememesi ve özel mülke sahip olamaması kadın kimliğinin yok sayılmasına örnek olarak verilebilir. Bunlara ek olarak, kadının köle olarak algılanması Ortaçağ Avrupası'nın genel anlayışları içinde yer almıştır. Erkek egemen görüş içinde kadını dışlayıcı anlayış, şehirleşme hızının artması ile birlikte değişime uğramıştır. Daha önce de belirtildiği üzere I. Dünya Savaşı sıralarında kadınlar işgücüne dahil edilmiştir.

Postmodern dönemde, bireyler ikiz imge ile temsil edilmiştir. Bu imgeler sürekli yakalanması amaçlanan ideal yapı doğrultusunda oluşturulmuştur. Postmodernistlerin kadın kimliğinde hedeflediği amaç, sürekli olarak bir türlü yakalayamadığı daha güzel, daha şık, daha başarılı, daha becerikli, daha beğenilen ve daha çok onaylanan bir ikiz imgenin peşinden gitmektir (Wolff, 2016). Asıl manada bu imge, tüketim kültürü ile gelen ve her defasında ağırlaşan genç kalma, sağlıklı olma, iyi görünme temaları ile ulaşılması mümkün olmayan bir hal almaktadır. Bu çerçevede pazarlanan kozmetik ürünler ve cerrahi estetik operasyonlar kadınlarda “güzelsem değerliyim” algısını yaratmaktadır. Ayrıca postmodern düşünce ve kapitalizm, kadında umutsuzluk ve çaresizlik algısı yaratmaktadır. Bu çerçevede sunulan depresif tedavi yöntemleri de sırf kadınlara yönelik olarak düşünülüp planlanmaktadır.

Tüketim kültürünün esir aldığı aile, sürekli daha fazlasını talep ettiği için daha çok çalışmak ve daha fazla taksit ödemek zorunda kalan babalar artık evde değillerdir; babalar için ev yorgun argın gelince dinlenilecek, uyunacak bir yerdir. Anne ise, her zaman meşgul ve memnuniyetsizdir. Ev, ait olunan “yuva” olma özelliğini yitirmiştir. Buna rağmen, anne ve baba çocuklarından yüksek beklentilerini yerine getirmelerini bekler; kendi kaybedilmiş rüyalarını ve hedeflerini gerçekleştirmelerini arzu ederler. Bu anlayış, kadını ve aileyi tüketim objesi olarak değerlendirmektedir. Bu kurumların modernizm ve postmodernizmin kısılcısından kurtulması yeni kadın kimliğinin oluşumu ve tanınması ile mümkün olabilir. Aksi takdirde kadın, üretim ve tüketimde yer alan bir meta olarak değerlendirilmeye devam edecektir.

İş Hayatında Toplumsal Cinsiyet ve Kadın

Kılıç ve Öztürk’e (2014) göre iş hayatının kadın cinsiyeti üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Bu nedenle iş hayatında kadın ve erkekler, cinsiyet eşitliği temelinde yer almalıdır. Toplumsal anlamda cinsiyet eşitliği, kadın ve erkeğin toplumsal yaşamda eşit katılımını ifade etmektedir. Diğer çerçevede cinsiyet eşitliği, kadın ve erkeğin eşit hak ve imkâna sahip olmasını ifade etmektedir. Cinsiyet eşitliğinde ayrımcı yaklaşımlar reddedilmektedir.

Çalışma ortamında toplumsal cinsiyet eşitliği, kadınların ve erkeklerin iş yerinde eşit muamele ile karşılanmasını ifade etmektedir. Bu durum iş yerinde

ayrımcılığın yapılmaması anlamına gelmektedir. Cinsiyet eşitliği; kadın ya da erkek her insanın ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda eşit imkânlarla sahip olması demektir. Evrensel bir olgu olan cinsiyet eşitliliğinin iş hayatında sağlanması işverinin sorumluluğundadır (Gül, Yalçınoğlu ve Atlı, 2014).

Kadın ve erkek arasındaki eşitlikçi düşünce demokrasinin temel ilkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Birleşmiş Milletler toplumsal cinsiyet eşitlik konularını varlık hakkı olarak ele almaktadır. Bu görüşe rağmen dünyada birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede kadın ve erkek arasında eşitsizlikler vardır. Bu durumun düzelmesi için cinsiyet eşitliliğinin sağlanmasında evrensel düşüncenin etkililiğinin kabul edilmesi gerekmektedir. Cinsiyet eşitliliğini koruma ve geliştirme yalnızca kadınlara düşen bir sorumluluk alanı değildir.

Avrupa’da olduğu gibi Türkiye’de de toplumsal cinsiyet eşitliliğine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda Anayasa, Türk Ceza Kanunu, Türk Medeni Kanunu ve İş Kanunu cinsiyet eşitliliğinin sağlanması amacıyla güncellenmiştir. Bu gelişmeler kadının iş hayatında ayırım yapılmaksızın çalışmasını öngörmektedir.

İş hayatı içinde gerçekleşen birçok eşitsizlik bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi kadın ve erkek arasında oluşan ücret farkıdır. Çoğu zaman kadın erkekle aynı işi yapmasına rağmen daha az ücret almaktadır. Bu durum kadınların iş hayatında ikinci sınıf çalışan olarak algılanmasına neden olmaktadır. Ayrıca ücret eşitsizliği kadının istihdama katılım oranını azaltmaktadır. Bu nedenle kadınların ekonomik bağımsızlığa kavuşmaları için toplumlarda kadın ve erkek arasında daha fazla eşitlik sağlanmalıdır.

Kadınların iş hayatında bir engel olarak annelik gerçeği söz konusudur. Anne olan kadınların işgücü piyasasında yer alabilmeleri için iş-yaşam dengesinin sağlanması gerekmektedir. Kariyer beklentileri içinde kadınların iş-yaşam dengesini sağlamak için iş hayatından fedakârlık etmek zorunda olmaları Türkiye’de bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır. Bu çerçevede çeşitli ülkelerde kadın istihdamını artırıcı istihdam politikaları uygulanmaktadır (Şirin, 2016). Ancak söz edilen politikalara yönelik birtakım açmazlar ve çelişkiler bulunmaktadır ve bu açmazlar ya da çelişkiler tam manasıyla kadının istihdamda yer almasına engel olmaktadır. Kadın istihdamının artırılması hedef olarak görülmesine karşın diğer taraftan çocuk-yaşlı bakımının

geliştirilmesi ya da doğum oranlarının artırılmasına yönelik hedefler bir çelişki olarak gözlemlenebilmektedir. Bu çelişki, kadınların kısmi süreli çalışmalarına ve niteliksiz işlerde ya da düşük ücretle çalışmalarına neden olmaktadır.

Kadınların artan eğitim seviyelerine bağlı olarak yakın gelecekte tam zamanlı işlerde ve yönetici pozisyonlarında daha fazla yer almaları beklenmektedir. Kadınların bu artan iş potansiyeli, istihdam piyasası açısından önemli bir kaynak konumundadır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için iş-aile dengesinin sağlanabilmesi gerekmektedir. İstihdam içinde kadın oranının artması kimi kaynaklara göre doğum oranında azalmaya neden olmaktadır. Bu durum aile kurumu açısından büyük bir tehdittir ve nüfusun hızla yaşlanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle işgücü piyasasında kadınlara bazı konularda pozitif ayırım yapılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Sonuç olarak iş hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğinin gelişmesi için bazı önerilerin yapıldığı görülmektedir. Karamessini ve Rubery (2013),

- Kadınların ve erkeklerin eşit kariyer imkânlarına sahip olması,
- Çalışma koşullarının iyileştirilmesi,
- Eşit ücret oranının sağlanması
- Eşit sosyal hakların verilmesi ve
- Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının yapılmaması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Kadınların iş hayatındaki yerinin ve mevcut sorunlarının ortaya konulması için toplumsal ve ekonomik yapının değerlendirilmesi gerekmektedir. Kadını ikinci sınıf birey olarak değerlendiren anlayışlar, onlara eğitim imkanı vermeyen, sadece annelik görevi ile sınırlandıran toplumsal yapılar, kadının konumunu olumsuz etkilemeye devam etmektedir. Bu durum, kadınların iş hayatında var olabilmeleri ve kariyer hedeflerine sahip olmalarına engel olmaktadır.

Çağdaş olmayan toplumsal yapılarda, iş hayatında ve evde kadının emeği sömürülmeye devam etmektedir. Kadınların toplumsal üretim süreçlerinde birçok alanda istihdam edebilecek vasfa sahip olduğu bir gerçektir. Ancak iş hayatında kadınlar için birtakım yasal düzenlemeler yapılması ve haklarının korunması

gerekmektedir. Emeğin değerinin kadın ve erkek açısından farklılaşmaması çok önemlidir.

Cam Tavan, Öğrenilmiş Çaresizlik ve Kadınların Yönetici Olma Hedefleri

Cam Tavan Kavramı, 1970 yılında ABD’de ortaya çıkmıştır. Örgütte var olan önyarguların ve kalıpların kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna gelmesini engelleyen görünmez, yapay engeller cam tavan kavramını ifade etmektedir. Genel anlamda cam tavan; devlet, şirket, eğitim kurumları ve kar amacı gütmeyen kuruluşlarda yüksek kariyer umudu besleyen kadınların karşılaştığı engeller bütünü ifade etmektedir. Cam tavan kavramı çerçevesinde anlatılmak istenilen, kadınların karşılaştığı sorunların belirsiz olmasıdır (Er ve Adıgüzel, 2015). Cam tavan veya cam tavan sendromu yönetici kadın çalışanların bir süre sonra yükselmesini engelleyen faktörler toplamıdır. Adından da anlaşılacağı üzere Cam Tavan görünmez ve anlaşılması mümkün olmayan engelleri ifade etmektedir. Cam tavan, her sektörde yer alabilecek olan bir kadın yöneticinin belirli bir noktadan sonra terfi beklemesine rağmen bu beklentinin gerçekleşmemesi durumu olarak gözlemlenmektedir. Ancak burada önemli olan konu terfi engelinin tam olarak görünür olmaması ya da açıklanamamasıdır (Korkmaz, 2016). Kadınların cam tavan sorunu ile yüzleşmeye devam etmeleri ve bu sorunun uzun süre devam etmesi sonucunda iş ve kariyer yaşamında öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları da bilinen bir gerçektir.

Kadınların iş hayatında daha fazla yer alması ile yönetim pozisyonlarındaki kadın sayısı artmıştır. Ancak büyük işletmeler dahil olmak üzere kadınların yükselme eğrilerinin belirli bir aşamadan sonra mümkün olmadığı gözlemlenmektedir. Bu sorunun nedeni işgücü piyasasına adapte edilmiş olan cam tavan sendromu ile açıklanmaktadır. Cam tavan, ülkelerin çalışma kültürlerinden ve demokrasi kültürlerinden etkilenen bir sendrom olarak da karşımızda durmaktadır. Demokrasi kültürünü içselleştirmiş toplumlarda, örneğin Kuzey Avrupa ülkelerinde kadınların cam tavan engeliyle pek karşılaşmadıkları ortaya konmaktadır.

Mizrahi ve Aracı’nın (2010) kadın yöneticiler ve cam tavan sendromu üzerine yaptıkları çalışmada İzmir ilinde faaliyet gösteren KOBİ’lerden bir örneklem

belirlenmiş ve bazı işletmelerde çalışan kadın ve erkek yöneticilerle bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak kadın ve erkek yöneticilerin cam tavan sendromuna ilişkin tutumları değerlendirilmiştir. Buna göre, kadın çalışanlara yönelik tutumlar yöneticilerin cinsiyetine göre farklılık göstermiştir. Erkek yöneticilerin kadın çalışanlara yönelik tutum puanları düşük çıkmıştır.

Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Engeller

Yönetim bilimi araştırmalarında 21. yüzyıldan sonra yer almaya başlayan okul yönetimi özellikle günümüzde sıkça araştırılan konular arasında yer almaktadır. Okul yönetimi hem kuramsal hem de uygulama boyutunda irdelenmeye devam etmektedir. Okul yönetimi, araştırma ve uygulamanın bir arada olduğu bir çalışma alanını ifade etmektedir (Recepoğlu ve Kılınç, 2014).

Genel çerçevede okul yönetimi; toplumların eğitimsel gereksinimlerini karşılama amacıyla kurulan eğitim örgütlerini; belirlenmiş hedeflere ulaşma temelinde geliştirme, işletme ve yaşatma sürecini ifade etmektedir. Okul örgütü eğitim örgütlerinin alt sistemini oluşturmaktadır. Okul örgütü, eğitim sisteminin eylemsel olarak çevresini ve sınırlarını belirlemektedir. Eğitim örgütünün bir kolu olarak kabul edilen okul yönetimi, okulu ilk baştan belirlenmiş hedeflere ulaştırmak için bütün insan ve madde kaynaklarını birleştirip etkin bir şekilde kullanıp amaçlara dönük kararları uygulamak adı altında açıklanabilir.

Okul yöneticileri sonradan ya da kendilerinde doğuştan itibaren var olan bazı nitelik ve becerilere sahip olmalıdırlar. Sahip oldukları liderlik özellikleri ile bağlı oldukları örgütleri yönlendirebilme, stratejiler oluşturabilme ve denetleme gibi rolleri sergileyebilmelidirler. Tüm bu niteliklere sahip olmak, bilimsel ve teknolojik gelişimlere uyum sağlayabilmeyi de gerektirmektedir. Günümüzde okul yöneticilerinin liderlik rolleri gün geçtikçe artmış ve şartlar oldukça ağırlaşmıştır. Okullardaki yöneticilerin rolleri şu şekilde sıralanmaktadır (Argon ve Demirer, 2015):

- Okulun vizyonunu ve misyonunu ifade etme,
- Okulun misyonunu tanımlama,
- Okulun amaçlarını geliştirme ve uygulama,
- Eğitim etkinliklerinin dağılımını yapmada eşgüdümü sağlama,

- Okul kadrosunun geliştirilmesi için çalışanların başarılarını ödüllendirme,
- Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlama,
- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi amacıyla öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme,
- Görünen bir lider olarak varlığını hissettirme,
- Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme,
- İletişim sağlamadır.

Yukarıda sayılan roller düşünüldüğünde, okul yönetiminde kadınların bazı engeller ile karşılaşabildikleri görülmektedir. Cam tavan sendromu temelinde kadınların okul yöneticisi olma engelleri üç boyutta değerlendirilmektedir. Bu çerçevede kadınların okul yöneticisi olma pozisyonunda yer almasını engelleyen faktörler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Erkek Yöneticilerin Engelleri: Bu engellerin asıl kaynağı kadınlara yönelik önyargıların olmasıdır. Bu negatif düşünce ve önyargılar kadının yükselmesine engel olmaktadır. Burada kadın hakkında değerlendireci olan erkek, kadının yükselmesine engel olmaktadır. Erkek okul yöneticileri, kadınları kişilik, kararlılık, azim ve mesleki yeterlik konularında yetersiz olarak değerlendirmektedir.
- Kadın Yöneticilerin Engelleri: Bu engelin çoğunlukla zorluklarla karşılaşan kadın okul yöneticilerinin bencil olmasından kaynaklandığı ortaya konmaktadır. Kadın okul yöneticiler kendini referans alarak “Ben bu noktaya nasıl geldiysem, herkes aynı şekilde gelebilir. Özel bir çabaya gerek yok.” mantığında değerlendirme yapmaktadır. Bu durum “Kraliçe Arı Sendromu” (Kadınların birbirlerini çekememeleri) olarak da değerlendirilmektedir. Okul yönetiminde ‘tek kadın’ olmayı bir ayrıcalık olarak gören kadın, kraliçe sendromu ile karşılaşmaktadır.
- Kişinin Kendi Kendini Engelleme: Bu engel kadının kendine inanmaması özgüven ve benlik algısına sahip olmaması olarak değerlendirilebilir. Burada kadın kendi konumunu sorgulamakta ve kadının rolünü olumsuz olarak

konumlandırmaktadır. Bu nedenle okul yönetiminde yer almaktan korkmakta ya da kaçınmaktadır.

Kadının okul yönetimi içinde yetki sahibi olmalarını engelleyen diğer nedenler ise; fırsat eşitsizliği ve toplumsal yargılar olarak değerlendirilmektedir. Kadınlar için yönetici olma beklentilerini engelleyen önemli faktörlerden biri de erkek ve kadının toplum açısından ayrı düşünülmesidir. Kadının toplumsal rolü, iş hayatında pozisyonlarının sınırlandırılmasına neden olmaktadır. Nitekim yönetici rolünün erkekle özdeşleşmesinin temel nedeni de budur. Okul yönetiminin liderlik anlayışı içinde kadının erkekten daha dezavantajlı olduğunun düşünülmesinin nedeni de bu anlayıştır.

Öz Yeterlik Kavramı ve Kadın Eğitim Yöneticilerinin Öz Yeterliği

Bu bölümde, öz yeterlik ve öz kavramları, sosyal bilişsel kariyer kuramı ve bu kuramın temel kavramları, öz yeterliliğin kaynakları ve öz yeterliğin birey üzerine etkisi tartışılmıştır.

Öz Yeterlik ve Öz Kavramı

Öz yeterlik ve öz kavramları farklılaşan tanımlar ile anlamlandırılabilir. Öz, insanın kendisi hakkındaki görüşlerini ifade etmektedir. Bu görüşler, insanın yaşantısında edindiği deneyimler sonucunda oluşmaktadır. Öz yeterlik ise, insanın kendisi için amaçladığı performansa ulaşmak için belirli eylemleri planlama ve gerçekleştirme konusundaki bireysel yetenekleri ile ilgili yargıları ifade etmektedir (Schwarzer, 2014).

Bu çerçevede öz kavramı, bilişsel ve duygusal tepkiler ile meydana gelen ve sosyal yargılardan etkilenen karmaşık bir yapıdır. Ancak öz yeterlik, belirli görevler için önceden belirlenen dışsal ölçütlerle bireyin kendisini değerlendirmesi ya da bilişsel yargılarını kapsamaktadır.

Bireylerin kendilerine yönelik öz değerlerini belirlemede içsel ve dışsal karşılaştırmalardan yararlandığını, bu sebeple öz kavramına ilişkin yargıların bireysel ve sosyal karşılaştırmalardan meydana geldiği belirtilmektedir. Bu sebeple, özün oluşumunda kişinin çevresinin oldukça güçlü etkisi vardır. Buna karşın, öz yeterlik

belirli bir durumlara ilişkin özel yeteneklere odaklandığı için referans çerçevesinin etkisi güçlü olmamaktadır (Tanrıverdi, 2016).

Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı

Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, Lent, Brown ve Hackett (1994) tarafından bireylerin kariyer davranışlarını ve bu davranışların gelişim süreçlerini anlamak için oluşturulmuştur. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramının temeli, Bandura'nın (1986) insanların davranışlarıyla çevrelerindeki nasıl etkilediğini açıklayan karmaşık bir kuramıdır (Özyürek, 2016). Bu yaklaşım, bireyin kariyer gelişim süreci içindeki aktif rolünü açıklamaktadır (Işık, 2013).

Bandura'nın kuramı çerçevesinde sosyal bilişsel kariyer kuramı, bireylerin mesleklerine yönelik davranışlarını yönlendirebilme kapasitesini temel almaktadır. Ayrıca bu kuram, kariyerin geliştirilmesinde insan faktörünü güçlendirmeye, zayıflatmaya ya da bastırmaya neden olan faktörleri de değerlendirmektedir. Bu faktörler içsel ve dışsal olarak sınıflandırılmaktadır.

Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, kariyer gelişiminde üç temel değişken arasındaki etkileşimi ele almaktadır. Bunlar; öz yeterlik, sonuç beklentileri ve kişisel hedeflerdir.

a) Öz Yeterlik: Öz yeterlik bireylerin belirlenmiş performans ölçütlerine ulaşmak için gereken eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin yargıları ifade etmektedir. Bu kavram, bireyin sahip olduğu becerilerle değil, sahip olduğu her türlü beceriyle neler yapabileceğine ilişkin yargılarıyla ilgilidir.

Sosyal bilişsel kariyer kuramının en temel varsayımı, bireylerin bir alanda minimum düzeyde yeteneğe sahip olduğu durumda, öz yeterlik düzeyi ile başarılı olabileceğidir. Bu nedenle öz yeterlik, mesleki başarıda önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Birey öz yeterlik inancı sayesinde sahip olduğu yeteneği en üst düzeyde kullanma, becerisini geliştirme ve başarı elde etme şansı olmaktadır.

Sosyal bilişsel kuramda öz yeterlik ve benlik saygısı birbiriyle karıştırılabilmektedir. Ancak öz yeterlik, benlik saygısı gibi tek ya da genel bir özelliğe değildir. Öz yeterlik, belirlenen performans düzeyleri ve etkinlikleri ile bağlantılı olan benlik inançlarının dinamikleşmiş bir kümesi olarak ifade edilebilir. Bu nedenle birey

için genelleşen bir benlik saygısından bahsedebilirken, aynı bireyde farklı performans düzeylerine özgü farklı öz yeterlik düzeylerinden bahsedilebilir. Değişen çevresel koşullar ve buna bağlı olan kişisel yeteneklerle insan var olan inançlarını değiştirebilir. Ancak bunun için bazı faktörler gereklidir. Bunlar; kişisel performans başarısı, dolaylı öğrenme, sosyal ikna ve fizyolojik-duygusal durumlardır.

Düşük öz yeterlik herhangi bir eylemin gerçekleştirilmesinde kaçınma davranışına neden olurken, yüksek öz yeterlik eylemin gerçekleştirilmesine yönelik etkiye sahiptir. Öz yeterlik algıları; toplumsal cinsiyet algısı, düşük sosyo-ekonomik düzey, anne-baba tutumları ve eğitim düzeyinden etkilenebilmektedir.

Öz yeterlik birçok çalışmada değişken olarak araştırılmıştır. Ancak öz yeterlik ve kariyer ilk olarak Hackett ve Betz (1981) tarafından bir çalışmada kullanılmıştır. Hackett ve Betz çalışmasında, kadınların geleneksel cinsiyet rollerine ilişkin çıkarımlar yaparken öz yeterliliğin kariyer beklentisini arttırdığını savunmuştur. Kadınların içinde bulunduğu rol çatışması, öz yeterlik düzeyinin artması ile engellenebilmektedir (Akın, Sarıçam ve Kaya, 2014).

b) Sonuç Beklentileri: Sonuç beklentileri, yapılan eylemlerin sonuç veya kazanımı ile ilgili inançların birleşiminden meydana gelmektedir. Öz yeterlik algısı, bireyin kapasite ve yeteneği ile ilgiliyken, sonuç beklentisi yapılan eylemin sonucu ile ilgili çıkarsamalardan oluşmaktadır. Öz yeterlik ve sonuç beklentileri bireylerin sürdürme amacı güttüğü ya da kaçındığı etkinlikler gibi insan davranışının çok sayıda önemli yönlerini belirlemeye yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak, sonuç beklentileri öz yeterlik düzeyine bağlı olarak değişebilir niteliğe sahiptir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler yapılacak olan eylemin sonuçları hakkında pozitif düşüncelere sahip olmaktadır. Bu nedenle sonuç beklentilerinin öz yeterlikten ayrı olarak değerlendirilmemesi gerekmektedir.

Sonuç beklentileri, insanların olumlu sonuç beklentisine sahip olmasında etkilidir. Fakat eylemlerde başarıyı elde etmek için gereken yeteneklere sahiplik konusunda bireyin şüphe duymaması gerekmektedir. Aksi takdirde eylem olumsuz yargılarla engellenebilir. Diğer yandan, öz yeterlik düzeyi yüksek fakat sonuç beklentileri düşük olan durumlar da gözlemlenebilir.

Sonuç beklentileri ve öz yeterlik, insanların seçimlerinde etkilidir. Bu etki, birey ve içinde bulunulan durumlara bağlı olarak değişebilmektedir. İnsanlar, iç ve dış çevre etkisi ve deneyimleri ile ilgili farklılaşan kariyer beklentileri hakkında sonuç beklentilerine sahiptir. Bu nedenle öz yeterlik ve sonuç beklentileri insanların çevresel faktörleri ve deneyimleri doğrultusunda yön bulmaktadır.

c) Kişisel Hedefler: Hedef bireyin eylemi gerçekleştirme konusunda hissettiği inanç olarak tanımlanabilmektedir. Bireyin kişisel hedefleri, eyleme katılma veya sonuç ortaya koyma niyetini ifade etmektedir. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, seçim hedeflerini ve performans hedeflerini ayırmaktadır. Hedef, insanların eğitim ve mesleki faaliyetlerinde önemli bir konuma sahiptir. Kişisel hedeflerin belirlenmesi ile gerçekleştirilmesi beklenen eylemler anlamlandırılabilir.

Sosyal Bilişsel Kuram doğrultusunda performansa yönelik hedeflerin öz yeterlik ve sonuç beklentisinden etkilendiği söylenebilir. Yüksek öz yeterlik ve olumlu sonuç beklentileri eyleme yönelik hedefleri beslemektedir. Diğer yandan başarılı bir şekilde hedef belirleme, öz yeterlik ve sonuç beklentisini güçlendirmektedir.

Öz Yeterlik Kaynakları

İnsanların eylemi gerçekleştirme veya başaramama beklentileri öz yeterlik algılarını etkilemektedir. Bandura'ya (1977) göre öz yeterlik dört kaynaktan etkilenmektedir. Bu kaynaklar aşağıdaki gibi açıklanabilir: (Şahin ve Özerdoğan, 2014)

- **Kişisel Deneyimler:** Kişisel deneyimler öz yeterlik kaynakları içinde en etkili kaynaktır. Bu kaynak, bireyin doğrudan kendi gerçekleştirdiği başarılı veya başarısız etkinlikleri sonucunda elde ettiği bilgilerden meydana gelmektedir.
- **Dolaylı Deneyimler:** Dolaylı deneyimler bireyin rol model ya da modellerin yaşamışlıklarından elde ettiği bilgiler sonucunda oluşmaktadır. Birey burada kendisine yakın gördüğü kişilerin hedefledikleri eylemlerle ilgili tecrübeleri ile karar vermektedir.
- **Sözel İkna:** Bireyin başarabilme veya başaramamaya ilişkin çevresinden algıladığı teşvik ve öğütler öz yeterlik algısını etkilemektedir. Sözel ikna, öz yeterliliğin geliştirilmesinde kullanılmaktadır.

- Duygusal Durum: Bireylerin stres ve kaygı düzeylerini ifade etmektedir. Bu düzeyler öz yeterlik düzeyini etkileyebilmektedir.

Birey fazla kaygılı ve huzursuz değilse, daha başarılı olur. Pajares'e (1996) göre, öz yeterlik inancının gelişimi ve kullanımı sezgisel bir süreçtir. Bireyin yaptığı bir eylemin sonucuna ilişkin yorumu, daha sonra benzer bir görevi yerine getirebilme konusunda kendi yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve geliştirilmesinde kullanılmaktadır (Dolapçı, 2013). Diğer bir ifadeyle, herhangi bir işin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, o işin daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri yapabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır. Bu bilgi, eş düzeyde birikime veya becerilere sahip öğretmenlerin neden farklı düzeyde performans ortaya koyduklarının açıklanmasına yardım edebilir.

Öz Yeterliğin Birey Üzerine Etkisi

İnsanın bir eylem üzerindeki başarı düzeyine yönelik olumlu yargılarını içeren öz yeterliliğin birçok etkisi mevcuttur. Bu etkiler insanın algıları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu çerçevede insan barındırdığı olumsuz düşüncelerden arınmış bir şekilde gerçekleştireceği eyleme odaklanabilmektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan kişiler, eylem üzerindeki kendi etkilerini kabul etmekte ve kendilerine güven duymaktadır. Bu sayede beceri, yetenek ve performans düzeyleri artmaktadır.

Öz yeterlik düzeyi yüksek olan kişilerin kariyer beklentileri ve başarıma arzuları yüksek düzeydedir. Öz yeterlik sayesinde kişi, görev ve sorumluluk bilincini tam manasıyla gerçekleştirebilmektedir. Ancak öz yeterlik düzeyinin düşük olması sonucunda kişinin yaşadığı duygusal durum, eylem ya da görev için yeterli olmamaktadır. Sonuç olarak, sahip olunan yüksek öz yeterlik algısı, bir çalışma alanını isteyerek seçme, bir işi başarabilmek için güdülenme, çaba gösterme, bir çalışma için zaman harcama ve başarısızlıktan yılmama gibi olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Yüksek öz yeterlik algısına sahip olan bireyler, başarılı olacaklarına inanırlar ve gerçekleştirdikleri etkinlikler tamamlanana kadar çabalamayı sürdürürler. Diğer

yandan; düşük öz yeterlik algısına sahip olan bireyler ise başarısız olmaktan korkarlar ve zorlandıkları etkinlikleri bırakmaya eğilimlidirler.

Yüksek Öz Yeterliliğe Sahip Kadın Okul Yöneticilerinin Özellikleri

Yüksek öz yeterliliğe sahip kadın okul yöneticileri, çalışma ortamı içinde daha yüksek performans göstermektedir. Öz yeterliliğe sahip kadın okul yöneticileri kendilerine yönelik beklentilerin yüksek olması durumunda başa çıkabilme stratejilerini kendi kendine sağlayabilirler. Yüksek öz yeterliliğe sahip kadın okul yöneticileri okul içindeki zor işlerden kaçınmak yerine sorumluluk alabilirler. Bu nedenle kadın okul yöneticilerinin yeterliliğe bakış açısı ilgiyi artırır ve etkinliklerde etkili olmasını sağlar. Yöneticiler önüne çıkan uğraştırıcı, zorlayıcı hedefleri koyarlar ve bu hedefleri devam ettirmekte kararlı olurlar. Ayrıca başarısız olma karşısında çabalarını artırırlar. Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip kadın okul yöneticiler, başarısız durumlardan sonra hızla yeterlik hissine geri dönebilirler.

Öz yeterliliği yüksek olan kadın okul yöneticileri, yönetme becerilerine yüksek düzeyde güven duygusu ile yaklaşır kendini uğraştıran zor görevden kaçınmak yerine sorunla baş etmek için çaba gösterirler. Bu yöneticiler başarısız durumlar söz konusu olduğunda kendini hemen toparlayabilirler. Yüksek öz yeterliliğe sahip kadın okul yöneticileri, belirlenen bir görev ile ilgili zorluklarla karşı karşıya kaldığında o görev ile alakalı olarak kendinden daha düşük öz yeterlik düzeyine sahip olan yöneticilerden daha fazla çaba sarf ederek daha uzun süre sabır gösterebilmektedirler.

Düşük Öz Yeterliliğe Sahip Kadın Okul Yöneticilerinin Özellikleri

Düşük öz yeterlik düzeyine sahip kadın okul yöneticileri verilen görevle uğraşmaktan kaçınma eğilimindedir. Bu yöneticiler karşılaştığı tehlike ve zor işler karşısında mücadele etmede zorluk yaşamaktadır. Bu nedenle okul içinde kendine verilen sorumluluklarla baş etmede zorluk yaşamaktadırlar. Düşük öz yeterlik düzeyine sahip kadın okul yöneticilerinin meslekle ilgili olumsuz yargıları da günden güne artmaktadır. Bu durum, mesleki yeterlik algılarına ilişkin olumsuz düşüncelerin kökleşmesine neden olmaktadır.

Öz yeterlik algısı birey için iç ve dış çevrede yer alan olumsuz durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmeye olumlu etki etmektedir. Öz yeterlik düzeyi düşük olan kadın okul yöneticileri, iç ve dış çevreden aldığı olumsuz düşüncelerin etkisinde kalmakta ve bu düşüncelerden kaçınamamaktadır. Başa çıkma düzeyinin düşmesi kadın okul yöneticiler için tükenmişlik ve performans düşmesi gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır.

Öz yeterlik düzeyi düşük olan kadın okul yöneticilerinin cinsiyet ayrımcılığı yapıldığına ilişkin yargıları olduğu da görülmektedir. Baş edemediği sorumluluklar ile ilgili olarak kadın okul yöneticilerinin “bu erkek işidir” kalıp yargısına sahip olmaları da gözlenebilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ele alınan öz yeterlik konusunun, kadın okul yöneticileri için önemli bir durum olduğu dikkate alınmalıdır. Düşük öz yeterlik düzeyine sahip kadın okul yöneticilerinin bu olumsuz psikolojik durumdan kurtulmaları son derece önemlidir.

Benlik Algısı ve Kadın Eğitim Yöneticilerinin Benlik Algısı

Bu başlıkta ise benlik, benlik saygısı ve benlik saygısına ilişkin kuramlar tartışılmıştır.

Benlik Kavramı

Psikoloji biliminin ortaya çıkmasından sonra birey davranışlarında gözlemlenen farklılıkların nedenini araştırmak amacı ile birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bilim insanlarının bireysel farklılıklar konusunda gerçekleştirdikleri araştırmalarda her bireyin kendine özgü olan ve diğer bireylerden ayırt edilmesini sağlayan temel özelliğe “benlik” (self) adını vermişlerdir. Benlik ile ilgili ilk çalışmalar 1890 yılında James ve 1902 yılında Cooley tarafından gerçekleştirilmiştir (Yılmaz ve Hovardaoğlu, 2015).

Benlik konusundaki ilk çalışma James tarafından gerçekleştirilmiştir. James benliği ikiye ayırmıştır (Aslan-Yılmaz, 2016);

- Birinci kısımda yer alan benlik, özne olarak ifade edilen ben kavramıdır. Öznel olan benlik bireyin algı, his, duygu ve düşüncelerini kapsamaktadır.
- İkinci kısımda yer alan benlik ise nesne olarak ifade edilen ben kavramıdır.

Nesnel benlikte bireyin çevresel ve sosyal konumu ele alınmaktadır. Bu çerçevede bireyin fiziki özellikleri, kıyafeti ve aynı inanç biçimi doğrultusunda gelişen davranışları açıklanmaktadır.

Cooley ise benlik kavramı konusunda James'le farklılaşan görüşlerini savunmuştur. Cooley'e göre birey, çevresindeki kişilerin görüşleri doğrultusunda kendine ait algı biçimi geliştirmektedir. Bu çerçevede "ayna benlik" kavramı Cooley tarafından ortaya atılmıştır (Spence ve diğerleri, 2009). Cooley, ayna benlik kavramı doğrultusunda bireyin iç dünyasında, diğer bireylerin kendi hakkında olan düşüncelerinin yer aldığını savunmaktadır. Bu çerçevede bireyler zamanla başkasının düşüncelerini benimsemekte ve çevre görüşlerine karşı koyamamaktadır. Kendisi gibi değil çevresi gibi ben olma eğilimine girmektedir. Çevresinin kendine yönelik olumlu ya da olumsuz bakış açısı doğrultusunda birey kendine ilişkin olumlu ya da olumsuz yargılar geliştirmektedir.

Mead 1934'te benliğin oluşumunda sosyal etkileşim kavramının önemli olduğunu savunmuştur. Ona göre birey, çocukluktan itibaren toplumsal roller doğrultusunda benlik kavramını oluşturmaktadır. Mead'e göre birey, gelişim dönemleri içinde toplumsal yön vermeler doğrultusunda kendi benliğini şekillendirmektedir (Lawler, 2015).

Birey, yaşayışı gereği tekil bir varlık değildir. Bu nedenle onu çevresinden bağımsız düşünmek mümkün değildir çünkü çevre ve sosyal ortam onun düşünce yapısında yer edinmektedir. Benliğin toplumsal etkileşimden etkilendiği gerçeği, değerlendirilmesi gereken önemli bir konudur. Ancak benliğin yalnızca toplum tarafından oluşturulduğu söylenemez. Bu nedenle toplumu bir etkileyici faktör olarak düşünmek gerekmektedir.

Benlik kavramı doğrultusunda farklı tanımlar yapılmıştır. Bu çerçevede benlik kavramı;

- Bireyin geçmişteki deneyimleri ve gelecekteki amaçları doğrultusunda gelişen algı,
- Bireyin kendini psikolojik, duygusal, sosyal faktörler ile değerlendirmesi sonucunda elde ettiği kendi algısı,

- Bireyin kendi iç değerlendirmesi sonucunda elde ettiği sonuç ifadeleri,
- Geçmiş deneyim ve gelecek hedefler doğrultusunda meydana gelen farklılaşmış kendi düşüncesi,
- Geçmişten etkilenecek sosyal ortamda gelişen hedef algısına yönelik farklılaşan kendi duygu ve düşünce olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde benlik kavramı üç boyutta incelenmektedir;

- Öz benlik: Kendinde var olan ve kendi düşüncelerini içeren algı türüdür.
- Başkalarının gözündeki benlik: İç ve dış çevrenin bireyin kendine karşı yargılarını oluşturduğu algıdır.
- İdeal benlik: Gelecekte kendini nerede görmek istediği ya da hedeflediği yerle ilgili algı türüdür.

Ebeveynin çocukluk döneminde benlik algısının oluşmasında etkisi büyüktür. Anne ve babalar bu dönemde çocuk ile etkili iletişim kurabilen bireylerdir. Bu nedenle çocuğun kendini algılaması ve değer yargılarının oluşmasında anne-babalar yol gösterici konumdadır. Benliğin oluşmasında anne ve baba çok etkili olmaktadır. Ancak benliğe olan etki anne ve babalarla sınırlı değildir. Birey ilerleyen yaşlarda farklı sosyal çevrelerle iletişim kurmaktadır. Bu nedenle aile haricinde okul, dini düşünce, sosyal arkadaşlar vb. etken benliğin oluşumunda etkilidir. Bu durum kişinin benlik algısının çevresel ve sosyal farklılıklar doğrultusunda değişkenlik gösterebileceğini göstermektedir.

Birey benliğini oluştururken kendini bütün olarak algılamaktadır. Bu nedenle deneyimler sonucunda elde edilen algı, bireyin kendine yönelik algı oluşumunda önemli bir role sahiptir. Benlik, kişinin kendine yüklenen anlam ve toplumsal farklılıklar ile değişkenlik gösterebilen bir kavramdır.

Benlik Saygısı ve Benlik Saygısına İlişkin Kuramlar

Benlik saygısı kavramı kişinin kendine ait olan benlik algısı sonucunda duyduğu memnuniyet düzeyini ifade etmektedir. Benlik saygısında bireyin benlik algısının üst düzeyde olması önemlidir. Burada önemli olan bireyin kendi ile ilgili algı ve düşüncesidir. Bu algı ve düşünce sonunda oluşan beğeni benlik saygısını oluşturmaktadır.

Benlik saygısı bireyin kendini kabullenmesi ve kendine yönelik beğeni kazanması sonucunda oluşmaktadır (Atalay ve diğerleri, 2014).

Bireyin kendine yönelik benlik saygısının düşük ya da yüksek derece ile ifade edilmesi mümkündür. Benlik saygı düzeyi düşük olan bireyler;

- Geleceğe yönelik amaçlar barındırmamakta,
- Başarısızlık sonucunda çaresizlik hissine kapılmakta,
- Tükenmişlik hissi yaşamakta,
- Yaşamaktan haz alamamakta,
- Çalışmak ve başarmak için emek harcamamakta ve
- İleriye yönelik hedef belirlemekten kaçınmaktadır.

Yukarıdaki anlatılanlara ek olarak yüksek benlik saygısına sahip bireylerin hayata bakış açıları, benlik saygısı düşük olanlara nazaran daha olumludur. Bu nedenle benlik saygısı düşük olanlara nazaran benlik saygısı yüksek olanların başarıma hissi daha yüksektir. Benlik saygısı bireyin kariyer hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir etkidir. Sonuç olarak, benlik saygısı bireyin kendini birey olarak kabullenmesi sonucunda oluşmaktadır. Birey olmak, toplumsal statü ve kariyer hedefleri için önemlidir. Bireysel düşüncenin geliştirilmesi benlik saygısı doğrultusunda gelişim göstermektedir. Bu nedenle kadın okul yöneticilerinin meslekte başarı elde etmeleri benlik saygısını elde etmekle mümkündür. Aksi takdirde kadın okul yöneticilerin toplumsal, sınıfsal ve cinsiyet ayrımcılığından sıyrılıp kurtulma imkanları azalabilmektedir.

a) Psikodinamik Kuram: Psikodinamik kuram Freud tarafından oluşturulmuştur. Psikodinamik kuram kendinden sonra oluşan kuramlar üzerinde de olumlu ya da olumsuz etkiler bırakmıştır. Bu kuram kişilik konusunda ortaya atmış olduğu çıkarımsal değerlendirmelerle günümüzde de popülerliğini ve bilimselliğini korumaktadır (Zerbe, 2015).

Bliss ve Rasmussen'e (2013) göre Freud benliğin çocukluk yıllarından itibaren oluşmaya başladığını savunmaktadır. Ona göre 0-6 yaş arası dönemler benliğin oluşumunda önemli etkiye sahiptir. Bu nedenle çocukla iletişim kuran anne ve babanın

benlik oluşumunda etkisi büyüktür. Çocuğun üzerinde en önemli etkiye sahip dönem olarak 0-6 yaş dönemi ele alınmaktadır. Freud'un benlik ve kişilik üzerine psikoloji dünyasına kazandırmış olduğu iki önemli kuram vardır. Bunlar; topografik ve yapısal kuramlardır.

b) Topografik Kuram: Freud'un topografik kuramı bireyde var olan zihinsel yapıyı bilinç, bilinç öncesi ve bilinç dışı olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Bu üç boyut buz dağı benzetmesi ile şu şekilde gerçekleşmektedir: (Atak ve diğerleri, 2016)

- Bilinç; buz dağında görünen kısımdır.
- Bilinç ötesi; buz dağının su yüzeyine en yakın olan kısımdır.
- Bilinç dışı; buz dağının asıl kütesidir. Bu nedenle görülmesi için derinlere inmek gerekir.

Topografik kuram doğrultusunda oluşturulan bilinç boyutlarının birey üzerindeki etkisi bireysel farklılıklar gözetilmeden gerçekleşmektedir. Bu nedenle üç boyutlu bilinç kavramının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Bilinç: Buz dağında görünen kısımdır; bu nedenle bireyde kolayca gözlemlenebilir. Bilinç boyutunda kişide gözlemlenebilen, duyulan, hissedilen, gözlemlenen duygu, düşünce ve davranışlar yer almaktadır. Bireyde farkındalık oluşturan her şey bu kısımda yer almaktadır. Bu boyuttaki bilgiler kişinin aklındadır ve bunları hatırlamak için kişinin özel bir çaba harcamasına gerek yoktur.

Bilinç öncesi: Buz dağının su yüzeyine yakın olan kısımdır. Bu boyutta her an zihinde yer almayan ancak biraz çaba ile bilinç düzeyine getirebilen bilgiler yer almaktadır. Bilinç öncesi boyutunda yer alan bilgilerin bilinç düzeyinde yer alması kişinin "dikkat, hafıza ve düşünme" becerilerine bağlıdır. Bu nedenle bu boyutta yer alan düşüncelerin hatırlanabilmesi için kişinin bilinç boyutundan daha fazla çaba harcaması gerekmektedir. Örneğin bir kadın okul yöneticisi mesleğe başladığı ilk günü hatırlamayabilir. Ancak biraz düşünürse o ana ait ipuçları ile anılarını bilinç düzeyine getirerek hatırlayabilir. Bu durum bilinç öncesi düzeyin bilinç düzeyine getirilmesi olarak ifade edilebilir.

Bilinç dışı: Buz dağının asıl kütesidir. Bilinç dışının görülebilmesi için derinlere inmek gerekir. Bu boyutta bireyin farkında olmadığı istek, dürtü, bastırılan duygu ve

düşünceler yer almaktadır. Freud'a göre bu boyut bireye yön vermektedir. Ancak birey bunun farkında değildir. Çünkü bastırılmış duygular her zaman devreye girmektedir. Bu boyuttaki bilgi ve düşünceler toplumsal norm ve algılar sonucunda oluşmaktadır. Bu nedenle toplumun olumlu karşılamadığı eylemleri bireyler sergilememektedir. Bu durum, bireyin bilinçaltında başka duygu ve düşünceler oluşturmasına neden olmaktadır.

Bilinçdışı boyut bireyin bastırılmış düşünce, algı ve hedefleriyle büyüyen bir gerçekliğidir. Bu nedenle kadınlarda bilinçdışına atılmış olan yargılar erkeklere nazaran daha fazladır. Kadınların bilinçdışı boyuta yönelik etki düzeylerinin yüksek olması birçok araştırmada ortaya konmuştur. Kadınların toplumsal yargıları benimsemesi sonucunda kariyer hedeflerini bırakması bilinçdışına atılmış olan düşünceler doğrultusunda meydana gelmektedir.

Freud, bu boyuta büyük önem vermektedir çünkü bilinçdışı boyutunda bireyin tüm duygu, düşünce, davranış ve ilişkilerine yön veren bilgi, deneyim ve yaşantılar yer almaktadır. Bu boyut birey tarafından keşfedilmedikçe başarıyı ve yaşam hazzını elde edememektedir.

c) Yapısal Kuram: Freud yapısal kuramda kişiliği id, ego ve süperego kavramları ile ele almıştır. Freud'un kişiliği bu şekilde ele almasında topografik kuramda yer alan bilinçdışı gücün ve içsel çatışmanın etkisi büyüktür. Freud'un oluşturduğu bu boyutlarda fiziksellik yoktur bu nedenle soyuttur. Ayrıca bu boyutlar sürekli etkileşim halindedir ve birey üzerinde farklı zaman aralıklarında gözlemlenmektedir. Bu boyutlar şu şekilde ifade edilebilir: (Gök, 2016).

İd: Bu kavram bireydeki kişiliğin ilkel yönünü ifade etmektedir. İd, doğuş ve kalıtım ile bireyde yer almaktadır. Freud'a göre; yeme-içme, cinsellik ve saldırganlık davranışları id ile ortaya çıkmaktadır. Ayrıca id sürekli olarak doyurulma hissini barındırmaktadır. Bu hisler mantık yoksunudur ve tek amacı bu isteklerin doyurulmasıdır. Bu çerçevede "haz alma" ilkesi temel prensip olarak benimsenmektedir. Özellikleri nedeniyle id gerçeklikten uzak olarak ve haz almaya yönelik doyurulma prensibi ile işleyişini sürdürmektedir.

Ego: Freud'a göre bu boyut kişiliğin mantık ile gerçekliliğini temsil eder. Bireyler id'leri baskın olarak gelmektedir ancak id'ler ileriki dönemlerde kısıtlama ve yasaklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu baskı ve kısıtlamalar ile karşılaşan birey ilkel güdüsünü doyurabilmek için bunlarla mücadele etme çabasına girmektedir. Bu engel ve kısıtlamaları aşamayan birey güdülerini doyurmakta zorluk yaşamaktadır. Burada ego boyutu devreye girmektedir.

Ego kavramı, olayların ve durumların mantık çerçevesinde değerlendirilerek uygun çözümün bulunmasına yönelik çabaları ifade eder. Bu nedenle birey çoğu zamanda id'i kontrol etme ve ona ait güdülerini mantık çerçevesinde çözmeye çalışmaktadır. Bu nedenle ego'da birçok işlev olmalıdır. Bu işlevler;

- Akıl yürütebilme,
- Problem çözebilme,
- Kritik durum ve olaylar karşısında karar verebilme olarak sıralanabilir.

Süperego: Freud'a göre bireyler dünyaya id'le gelmektedir. Bu nedenle "ego", "süperego" kavramları ileriki dönemlerde ortaya çıkmaktadır. İlkel dürtüler doğrultusunda dünyaya gelen birey bu dürtüleri doyurmak için farklı davranışlar sergilemektedir. Ancak bu bireyler, çevrelerinde kısıtlama ve engellerle karşılaşmaktadır. Bu engel ve kısıtlamalar çevrenin özellikleri doğrultusunda çeşitlenmektedir. Toplumsal yargılar bireyin davranışlarını değiştirebilmektedir. Bu nedenle bireyin kişilik özellikleri toplum egemenliğinde oluşmaktadır.

Süper ego "vicdan" olarak da açıklanabilmektedir. Bu durumda birey sergilediği davranışlar için toplumun huzurunu dikkate almaktadır. Ego görevi süperego ile id arasında dengeyi sağlamaktır. Bu çerçevede id ilkel güdülerini uyarırken süperego bu güdülerin yapılmasının uygun olup olmadığını belirlemektedir. Süper ego, bireyin hangi davranışlarda bulunduğu toplumun onu dışlayıp cezalandırabileceğini belirlemektedir. Ego, bu durumda devreye girmekte arabuluculuk rolü üstlenmektedir. Kısacası birey ilkel dürtülerini hiçe saymadan süper egoyu da dikkate alarak mantık çerçevesinde çözüm yolları aramaktadır (Rennison, 2015).

Freud'a göre sağlık sorunu olmayan kişilerde ego sağlıklı bir biçimde gelişmektedir. Ona göre id ve süper ego arasında ne kadar gerçekçi ve mantıklı çözüm

bulunabilirse zihinsel ve fiziki sağlık düzeyi de o kadar artabilir, böylelikle birey içsel çatışmaya maruz kalmamaktadır. Ancak egonun dengeyi sağlayamaması bireyin hayati sağlık mekanizmalarının düzensiz bir şekil almasına neden olmaktadır.

d) Adler'in Kuramı: Freud insanların kişiliklerini ve benliklerini bilinçaltı öğeler ile açıklamıştır. Freud kişiliği açıklama sürecinde bireyi pasif bir varlık olarak incelemiştir. Adler ise insanları ve çevresini ön plana alarak kişiliği açıklamaya çalışmıştır. Adler'e göre birey dünyaya geliş anından sonra çevresi ile yoğun bir ilişkiye girmektedir. Bu nedenle benlik sürecinin oluşumunda bireyden fazla toplumun etkisi gözlemlenebilmektedir. Adler bu durumu "toplumsal ilgi" kavramı ile açıklamaktadır. Ona göre bireyde var olan toplumsal ilgi onu topluma yönlendirmiştir. Bu durum doğuştan gelen toplum tarafından kabul görme ihtiyacı ile açıklanmaktadır (Soyer, 2016).

Adler'in savunduğu bir diğer kavram ise yaşam biçimidir. Yaşam biçimi, bireyin kendine özgü ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturduğu duygu, düşünce ve davranışlardan meydana gelmektedir. Adler'e göre "yaşam biçimi" ile ilgili özellikler benlik kavramını oluşurmaktadır. Yaşam biçiminde gözlemlenen özellikler ve farklılıklar bireyseldir, bu nedenle bireyin davranışları diğer bireylere göre farklılaşmaktadır. Adler'e göre kişilik, bireyin kendine, diğer insanlara ve topluma karşı geliştirdiği tutumların ürünü olarak gelişmektedir (Akdoğan ve Ceyhan, 2014).

Kişiliğin merkezinde bilinç olduğu için birey yaptığı davranışlarda farkındalığa sahiptir. Adler, insanı toplumsal bir varlık olarak tanımlamaktadır. Birey diğer bireylerle ilişki kurarak yaşamına devam edebilir. Bu nedenle bireyin toplumsal yaşam biçimini sürdürme güdüsü çok önemlidir. Adler'e göre bu güdü bireylerde doğuştan oluşmaktadır.

e) Jung' un Kuramı: Jung, benlik kavramını ele alırken farklı kaynaklardan bahsetmektedir. Jung bu çerçevede bilinçdışı kavramını ortaya koymuştur. Bu kavram tüm bireylerin bilinçaltında aynı özellikleri barındırdığı ile ilgilidir. Jung ego, kişisel bilinçaltı, kompleks, kolektif bilinçaltı ve arketipler, persona, anima ve animus gibi kavramları da ele alıp incelemiştir. Jung, bu kavramların bütün içinde uyumlaştırılması sonucunda benliğin meydana geldiğini belirtmektedir (Ertürk ve Ertem, 2016).

f) Maslow' un Kuramı: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi psikoloji biliminde önemli bir yerdedir. Maslow bu hiyerarşide bireyin ihtiyaç önceliklerini sıralamıştır. Bu hiyerarşide öncelikli olan fizyolojik ihtiyaçlardır. Maslow bireyin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamadan yaşamına devam edemeyeceğini belirtmiştir. Daha sonraki süreçte güvenlik, ait olma-sevme sevilme, saygı kazanma, bilme-anlama, estetik ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlar yaşamsal değer bulmaktadır (Şeker, 2015).

Maslow yukarıda belirtilen ihtiyaçların hiyerarşik sıra ile gerçekleştiğini savunmaktadır. Maslow'a göre bireyin ihtiyacı yeteri miktarda giderildiği zaman diğer aşamaya geçebilmektedir. Hiyerarşinin son aşamasında kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır. Maslow'a göre bu aşama bireyin ulaşabileceği son aşamayı ifade etmektedir. Ancak Maslow bu aşamanın sonlandırılmayacağını da belirtmiştir çünkü kendini gerçekleştirme bir son değildir, süreç içinde yer alan bir durumu ifade etmektedir.

g) Rogers' ın Kuramı: Rogers'e göre toplum bireyi etkilemektedir ancak bireyin de toplumu etkileme gücü bulunmaktadır. Bu nedenle birey ve toplum arasındaki etkileşim süreci benliği oluşturur. Rogers, benlik kavramını birbirini etkileyen iki boyut olarak ele almıştır. Bu boyutlar;

- Bireyin kendisi hakkındaki görüş ve algısı,
- Bireyin çevresindekilerin onun hakkındaki duygu, düşünce ve davranışlarıdır

(Ercan ve Erol, 2015).

Rogers bireyi merkeze alan psikolojinin kurucusudur. Rogers'in benliğe bakış açısı birey merkezli psikoloji yelpazesinde olmuştur. Ona göre birey benlik özellikleri ile hayatın merkezinde bulunmaktadır ve çevresindekiler onun benlik özellikleri doğrultusunda şekillenmektedir.

Örgütsel Adalet ve Kadın Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Tutumları

Bu bölümde örgütsel adalet kavramı tanımlanmış ve boyutları açıklanmıştır.

Örgütsel Adalet Kavramı Tanımı ve Önemi

Adalet kavramı, Adams'ın 1965 yılında gerçekleştirmiş olduğu eşitlik teorisine dayanmaktadır. Adalet kavramı daha sonraki süreçlerde bireylerin örgüt içindeki

konumları doğrultusunda ifade edilmiştir. Bu çerçevede eşitlik teorisi ışığında araştırmacılar örgütsel adalet konusuyla ilgilenmeye başlamıştır. Daha önceki zamanlarda Aristo, Platon, Socrates, Nozick ve Rawls gibi felsefeciler adalet kavramını ele almışlardır (İşcan ve Tanrıbil, 2016). Genel çerçevede adalet kavramının nesnel ölçütlerinin ölçülmesi kolay değildir. Bu nedenle adalet bir algı sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede önemli olan konu adaletsizlikten çok örgüt içinde bulunanların yönetim faaliyet işlemlerini algılama biçimleridir.

Her örgüt içinde bulunan kişiler, kendini diğer örgütlerdeki kişiler ile karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma sonucunda onlarla eşit hak ve statüde olma isteminde bulunmaktadırlar. Ancak adalet yalnızca bu algılama ya da karşılaştırmaları ifade etmemektedir. Bu nedenle örgütsel adalet algısı örgüt içindeki kurallar ile bu kuralların uygulanma biçimi odağında bulunmaktadır (Köybaşı, Uğurlu ve Öncel, 2017).

Adaletin kökleri; felsefe, siyaset bilimi ve dine dayanmaktadır. Örgütlerdeki adalete ilişkin algılar, yöneticiler ve paydaşların görüşleri doğrultusunda oluşmaktadır. Yöneticiler ve paydaşlar adaletin hem çatıştıran hem de birleştiren yapısını oluşturmaktadır. Örgütsel adaletin etkin bir şekilde uygulanması eşitlikçi ve ahlâki uygulamaların örgüt içinde hakim olmasını sağlamaktadır. Adaletli bir örgütte yer alan kişiler, yönetici davranışlarını adil olarak değerlendirirler. Araştırmalar örgüt hakkındaki düşüncelerin karar verme süreçlerindeki adalet algısına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Literatürde örgütsel adalet hakkında çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu çerçevede birkaç örnek vermek gerekirse,

- Örgütsel adalet, çalışma ortamı ile doğrudan ilişkisi olan ve iş ortamında adaletin rolünü tanımlayan bir kavramdır.
- Örgütsel adalet, çalışanların işle ilgili konularda adalet algıları ile ilgili bir kavramdır.
- Örgütsel adalet; çalışanların örgütsel çıktıların, prosedürlerin ve etkileşimlerin ne derecede adil olduğu ile ilişkili algı ve tutumları ile ilgili bir kavramdır.

Örgüt içindeki adalet algısı, farklı çeşitlerde kendini göstermektedir. Örgütsel adalet boyutları; dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti olarak ele alınmaktadır.

Örgütsel Adaletin Boyutları

Örgütsel adaletin boyutları bu bölümde ele alınıp tartışılmıştır.

a) Dağıtım adaleti: Dağıtım adaleti, örgüt içinde yer alan kişilerin işlerine verdiği emek miktarı ile kendisi harici diğer kişilerin emek faaliyetine karşılık olarak açıklanmaktadır. Buna göre işe dair ödül veya cezalandırmanın kişilere hak ettikleri oranda verilmesi, dağıtım adaleti ile açıklanmaktadır.

Örgüt içinde yer alan kişiler, örgütün dağıtım yapmış olduğu çıktı ve girdilerin adalet düzeyini değerlendirmektedirler. Buna göre ortaya çıkan sonuçların, etik ve ahlaki değerlere ne kadar uygun olduğu dikkate alınmaktadır. Ancak bu değerlendirme kişisel bir bakış açısıyla yapılan bir değerlendirme türü olduğu için örgüt içinde yer alanlar arasında farklı görüşlerin oluşmasına neden olmaktadır. Özetle belirtmek gerekirse dağıtım adaleti, iş ortamlarında adaletli dağıtım koşullarının sağlanması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu koşullar, örgüt içinde yer alan kişilerin değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkmakta ve örgütsel adalet düzeyine etki eden faktörlerin çok boyutlu olduğu görülmektedir (Arslan, Baş ve Özler, 2016).

b) Prosedür adaleti: Prosedür adaleti örgüt içinde adaletin sağlanması amacıyla gerçekleştirilecek uygulamalara yönelik stratejilerin oluşturulmasını ifade etmektedir. Geniş bir tanım olarak ise prosedür adaleti,

- karar verme süreci içinde etkili olan bireylerin belirlenmesi,
- yönetim sistemi içinde objektif kuralların belirlenmesi,
- örgüt işleyişi için gerekli olan bilgilerin toplanması,
- karar alma süreçlerinin yapı ve içeriklerinin tanımlanması,
- örgüt içinde alınan kararlar sonucunda oluşan tatminsizlik düzeylerinin nedenlerinin araştırılması,
- kaynak ve ödüllerin dağıtımında uygulanacak olan stratejilerin belirlenmesi olarak tanımlanabilir.

c) Etkileşim adaleti: Etkileşim adaleti, örgüt içinde sunulan ceza veya ödülün kimler tarafından ve nasıl verildiği, bu çerçevede izlenen yol, yönetim tarafından takınılan tavır ve bireylere yönelik yaklaşımları kapsamaktadır. Etkileşimsel adalet, işlemsel adalete nazaran daha önemli sonuçlar doğurabilmektedir. Etkileşimsel adalet, yönetim ve örgüte ilişkin tutumlarla doğrudan ilişki içindedir. Bu çerçevede etkileşimsel adaleti meydana getiren dört temel kural vardır. Bunlar;

- Doğruluk: Yöneticilerin almış oldukları kararlar ve uygulamalar esnasında örgüt içinde yer alan kişilerle kurmuş olduğu iletişimin boyutunu ifade eder. Buna göre yöneticilerin, doğruluk, samimilik, içtenlik ve dürüstlükleri doğruluk konusu altında toplanmaktadır.
- Gerekçeleştirme/Savunulabilirlik: Yöneticilerin karar alma süreçleri sonunda elde edilen sonuçlara uygun açıklamaları yapabilme kabiliyetini oluşturmaktadır.
- Saygı: Yöneticilerin, örgüt içinde yer alanlara yönelik saygı ve içtenlikle davranması ayrıca kaba ve saldırgan tutumları sergilememesini ifade etmektedir.
- Uygunluk: Yöneticilerin, önyargı ile bildirim ve harekette bulunmaktan kaçınması veya örgüt içindeki kişileri huzursuz hissettirecek uygun olmayan davranışlarda bulunmamasını ifade etmektedir.

Araştırmada İncelenen Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı ve Örgütsel Adalet Algısı Değişkenlerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme

Benlik, en genel anlamıyla bireye toplum tarafından atfedilmiş rollerin içinden birine yönelip kendini nasıl tanımladığı ile açıklanmaktadır. Bireyin kendini değerlendirme ve bir role daha yakın hissetme durumu benliği tanımlamaktadır. Örneğin kendine atfedilen roller "kadın", "öğretmen", "anne" iken kendini daha çok "öğretmen" üzerinden kendini tanımlamak bireyin benlik algısını ortaya koymaktadır (Eisenberg ve Delaney, 1998).

Öz yeterlik ise belli bir konuda bireyin yeteneklerinin farkında olması ve yapabileceklerine inanması olarak tanımlanmaktadır (Chaplain, 2000: 178). Bu durum, farklı koşullar altında bile bireyin başarılı olmasını beraberinde getirmektedir. Öz

yeterlik düzeyi her insanda birbirinden farklı düzeylerde gerçekleşebilmektedir. Nitekim bireyin, öz yeterlik düzeyine göre bir başka deyişle inancına göre başarılı olma olasılığı artar.

Bir diğer önemli kavram olan örgütsel adalet ise, örgüt içindeki ilişkilere bağlı olarak ortaya çıkan kazanımların adil dağılımını ve bu dağılım yapılırken izlenen prosedürleri ele almaktadır. Yöneticilerin örgüt ve çalışanlarla ilgili aldığı kararlar, yaptıkları düzenleme ve uygulamalar ile çalışanlara yönelik davranışlarının nasıl algılandığı örgütsel adaletle açıklanmaktadır. Çalışanların yönetimi tarafsız ve keyfiyete bağlı olmayan uygulamalar yapıldığını ifade etmeleri, o örgütün adil olarak algılandığını göstermektedir (İyigün, 2012: 50).

Bu araştırmada ele alınan üç kavram temelinde, bireyin hem kendi hem de toplum tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Benlik algısı bireyin kendinin ne olduğuna karar vermesiyken; öz yeterlik bu kimliği ortaya koyma biçimidir. Örgütsel adalet ise bireyin sahip olduğu veya atanmış bir rol/statü çerçevesinde öz yeterliliğini ortaya koyarken, adalet duygusunu ne ölçüde taşıdığı ve adaleti nasıl sağladığı ile ilgilidir.

Bu araştırmada ele alınan kavramlar Türkiye'de ve dünyada ayrı ayrı ele alınıp çalışılmıştır. Kadın okul yöneticilerinin içinde buldukları topluluğu veya örgütü anlama biçimleri çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilmiştir. Ancak bu çalışmada sözü edilen üç kavram bir arada ele alınarak ilişkisi incelenmiş ve böylelikle alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Söz konusu değişkenlerin incelenmesi sonucunda Türkiye'de kadın okul yöneticilerinin yöneticilikte yaşadıkları sorunların belirginleştirilmesi ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır.

İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar 3 başlık altında incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Türkiye'de Kadın Eğitim Yöneticileri ile İlgili Araştırmalar

Yönetici adayı öğretmenler üzerine bir çalışma yapan Izgar ve Dilmaç (2008), yönetici adayı erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yönetici adayı kadın

öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır (Izgar ve Dilmaç, 2008: 442). Ayrıca yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inanç boyutları ile cinsiyetleri arasında herhangi bir farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir.

Kadın ve erkek yöneticilerin cam tavan sendromuna ilişkin tutumlarını değerlendirmek üzere Mızrahi ve Aracı (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, kadın çalışanlara yönelik tutumlar yöneticilerin cinsiyetine göre farklılık göstermektedir, sonucuna ulaşılmıştır.

1988 yılında Ankara'nın farklı ilçelerinde 'Kadın Öğretmenlerin Okul Müdürü Olmasının Engelleri' konulu bir araştırma yapan Altınışık (1995), araştırma sonucunda; (i) Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmayı istememesi, (ii) Atamaya yetkili amirlerin, müdürlük konusunda erkek öğretmenleri tercih etmesi, (iii) Kadın müdürlerin yönetim için gerekli zamanı ayıramaması ve (iv) Toplumsal yapımızın kadın yöneticilerin çalışmasına uygun olmaması gibi durumları kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasına engel durumlar olarak saptamıştır.

Ağiroğlu-Bakır, Uğurlu, Köybaşı ve Özyazıcı (2017) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına bakıldığında, kadınların idareci olmasının toplum ve yakın çevreleri tarafından çoğu zaman tercih edilen bir durum olmadığı ortaya konmuştur. Kadınların cinsiyet rollerine ilişkin görevlerinin olması, idareciliğin mesai saatlerinin daha uzun olması, iş yükünün fazla olması ve aileye ayıracak zamanın azalması gibi başlıca nedenlerle kadınların idarecilik yapmalarının tercih edilmediği görülmüştür. Ayrıca kadın yöneticilerin yönetici olma sürecinde olumlu ve olumsuz birçok eleştiri ile karşılaştıkları ve karşılaştıkları olumsuz eleştirilerle baş etmek için kişisel yollar seçtikleri görülmüştür. Katılımcıların olumsuz eleştirileri genel olarak dikkate almama, hata yapmamak için dikkatli çalışma, idarecilikte yaşanan sorunları gizleme, ailenin ve güvendiği insanların uyarılarını dikkate alma gibi yöntemleri seçtikleri görülmüştür.

Kadın okul müdürlerinin sorunlarına değinen bir diğer çalışma ise Aktaş (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tezidir. Araştırma bulgularına bakıldığında kadın okul yöneticilerinin yöneticiliği seçme nedenlerine ilişkin hiçbir cinsiyetçi neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra hiçbir kadın yönetici de bu görevi yürütmekten dolayı pişmanlık duymadığını belirtmiş; yapılan işin gerekliliklerini zorlukla da olsa

yerine getirildiği ortaya konmuştur. Kadınlar her ne kadar görevlerini hakkıyla yerine getirirler de kendilerine uygulanan ayrımcılık ve engellerin farkında olmaktadır. Biraz da bu sebeple bir üst kademeye geçme istekleri pek bulunmamaktadır (Aktaş, 2007).

Okul yönetiminde kadınların başarısı üzerine Özan ve Akpınar (2002) tarafından yapılan araştırmada da, kadın yöneticilerin yönetimdeki başarılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın en önemli sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticisinin yöneticilik görevini yerine getirmesinde cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, okul yönetiminde kadın yöneticilerin de erkek yöneticiler kadar başarılı olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’deki çalışmalara bakıldığında genellikle okul müdürü olan kadın yöneticiler ya da kadın bir yönetici tarafından yönetilen bir okulda çalışanların görüş ve algıları incelenmeye çalışılmıştır. Kadın yöneticilerin genellikle yöneticiliğe yükselme durumunda çok fazla zorlukla karşılaştıkları ortaya konmuştur. Kadınlara atfedilen diğer roller (kadın, anne, çocuk bakıcısı) nedeniyle yönetim işini yerine getiremeyeceği yönünde toplumsal anlayış bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kıbrıs’ta Kadın Eğitim Yöneticileri ile İlgili Araştırmalar

KKTC’de yıllardan beri süregelen eğitim tartışmalarının başında Türkiye’deki eğitim modelinden bağımsız bir model kurulması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Karahanoğlu (2015) yapmış olduğu “KKTC Eğitim Sistemindeki Güncel Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada KKTC’deki okullarda yönetim problemi başta olmak üzere birçok konuda özgün bir eğitim sisteminin olmayışı neden olarak gösterilmekte, Türkiye’den bağımsız yerel bir sistemin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise, yöneticilerin kendilerini geliştirmedikleri, yeniliklere açık olmadıkları, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanamadıkları ve iletişim becerilerine sahip olmadıklarıyla ilgilidir (Karahanoğlu, 2015).

Baytun ve Özerem (2013), “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki Kadın Müdürlerinin Yönetim Algıları” başlığı altında kadın okul müdürlerinin, okullarda

yaşadıkları zorlukları ortaya koyma ve çözüm önerileri üretmeyi amaçlamışlardır. KKTC’de ilk ve orta öğretim kurumlarında yöneticilik yapan toplam 36 kadından 6’sı ile derinlemesine görüşme sağlanmış, genellikle kadın öğretmenlerin müdürlük yapmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kadın müdürlerin ifadelerine göre öğretmenlerin müdürlük yapmak istememelerinin en büyük sebebinin ise, müdürlük görev yerlerinin yaşanılan yerleşime daha uzak yerler olması nedeniyledir. Ayrıca kadın yöneticiler, cinsiyetlerinin kendilerine katmış olduğu annelik, ebeveynlik, şefkat gibi duygular nedeniyle daha duygusal davranabileceklerinden özellikle yaşanan olumsuz durumlara yönelik daha duyarlı ve duygusal davranabildiklerini belirtmişlerdir (Baytun ve Özerem, 2013: 229).

Alanyazında genellikle kurumlardaki cam tavan sendromu ve kadınların engellenmesine yönelik çalışmalar öne çıkarken Özcan (2009) tarafından yapılan “Okul Yöneticiliğinde Cam Tavan Sendromunun Yaşanmadığı Bir Ada Örneği: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti” adlı çalışmada cam tavan sendromunun yaşanmadığı Kuzey Kıbrıs’ta ilköğretim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin liderlik özellikleri araştırılmıştır. Toplam 217 öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin sonuçlarına bakıldığında, cam tavanın aksine kadın öğretmenlerin kadın yöneticilerle çalışmaktan herhangi bir rahatsızlık duymadıkları ve yöneticilerinin liderlik özelliklerini en iyi şekilde yerine getirdikleri düşüncesini taşıdıkları ortaya konmuştur. Dahası, çalışmada bu maddelerin dışında yer alan diğer maddelerde de öğretmenlerin kadın yöneticilerinin çeşitli liderlik özelliklerini taşıdıkları inancını taşıdıkları görülmüştür.

Diğer Ülkelerde Kadın Eğitim Yöneticileri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Babaoğlu (2017) “ABD’deki Kadın Müdürlerin Yaşadığı Cinsiyet Ayrımcılığına Dayalı Sorunlar, Üstesinden Gelme Yolları ve Öneriler” adlı çalışmada ABD’de okul müdürü veya yardımcısı olarak çalışan 15 kadın ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmada, ABD’deki okul müdürlerinin cinsiyet ayrımcılığına dayalı yaşadıkları sorunları, nedenlerini, üstesinden gelme yollarını ve önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, kadın okul müdürlerinin cinsiyet ayrımcılığına dayalı yaşadıkları sorunlardan en sıklıkla ifade edilen üçü; (1) erkeklerin müdür olarak tercih edilmesi, kadınların edilmemesi; (2) kadınların yöneticilik

yapamayacağına inanılması ve (3) kadınların kararlarının kabul edilmemesi ve sorgulanmasıdır. Bunun yanı sıra, kadın okul müdürlerinin, cinsiyet ayrımcılığına dayalı yaşadıkları sorunların nedenlerine ilişkin en sıklıkla ifade ettikleri neden, toplumsal normlar ve kültür olmuştur.

Kitele (2013) “Orta Öğretim Okullarının Yönetiminde Kadın Öğretmenlerin Karşılaştığı Zorluklar: Kenya Machakos İlçesinde Bir Vaka ile İlgili Bir Olgu” adlı doktora çalışmasında Kenya’daki kadın yöneticiler üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın yöneticiler öğretmenler tarafından olumlu karşılanmakta ve yönetici olmak için teşvik edilmektedirler. Ancak her yerde olduğu gibi Kenya’da da kadının yönetici olmasının önünde kültürel ve sosyal engeller bulunmaktadır. Genel itibariyle çalışmaya katılan öğretmenler biyolojik nedenlerin yönetime engel teşkil etmediğini belirtmişlerdir (Kitele, 2013).

Sam, Amartei, Osei-Owusu ve Antobre (2013) tarafından Gana’nın Ashanti bölgesinde yapılan “Kadın Liderlik Kalıpları: Ashanti Bölgesindeki Kıdemli Liselerin Kadın Yöneticilerin Liderlik Algısı” adlı çalışmada kadın yöneticilerin erkeklere rağmen yönetme isteklerine ve mevcut olumsuz kalıplara karşı duruşlarına değinilmektedir. Araştırmanın sonuçlarında öncelikle yönetim konusunda kadın ve erkeklere eşit şartlar sağlanması gerektiği, cinsiyetin yönetici olmada bir kistas olmaması gerektiği, yöneticilerin cinsiyete göre değil bilgi, deneyim ve tecrübeye bağlı olarak seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında, neredeyse evrensel bir mesele olan kadının sadece ev işleriyle ilgilenmesi gerektiği düşüncesi bu çalışmada da eleştirilen bir görüş olmuştur (Sam ve diğerleri, 2013).

Fuller’in (2017) çalışmasında, İngiltere’deki kadın okul yöneticilerinin birtakım sorunlarına ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerine değinilmiştir. İngiltere ve genel olarak dünyada kadınların okul yöneticiliği pozisyonunda daha az olmaları eleştirilmiştir. İngiltere’deki okul müdürlerinin istatistiksel olarak derlenmesini içeren makalede, özellikle kadın yöneticilerin dağılımlarındaki adaletsizliğe değinilmiştir. Fuller çalışmasında okul yöneticiliğinde kadın ve erkeklere eşit fırsatlar verilmesi gerektiğini savunmuştur

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama model ve tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı temel alınmıştır. Johnson, Onwuegbuzie ve Turner'in (2007) karma araştırmalarda belirttiği modellerden biri olan nicel araştırma tekniklerinin nitel araştırma tekniklerine göre baskın olduğu tasarım modeli kullanılmıştır. Araştırmada üç bağımlı değişken olan benlik saygısı, özyeterlik ve örgütsel adalet konusunda fark analizi ve ilişki analizi olmak üzere niceliksel analizler gerçekleştirilmiştir. Ardından bu değişkenler göz önünde bulundurularak Türkiye'de kadın okul yöneticilerinin yönetici olma sürecindeki sorunları ele alınmıştır.

Creswell'in (2009) belirttiği "Açımlayıcı Sıralı Karma Yöntem Deseni" bu çalışmanın modelini yansıtmaktadır. Bu yaklaşım kapsamında öncelikle araştırmada nicel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda da ikinci aşama olan nitel araştırma planlanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın nicel yaklaşımla başlayıp nitel yaklaşımla devam ettiği söylenebilir. Creswell, Plano ve Clark (2007) karma desen tanımlamalarından biri olan "Gömülü (İçerleşik) Desen" tanımı da bu araştırmayı açıklamaktadır. Gömülü desende nicel veya nitel yöntemlerden biri diğerine göre daha baskın olarak kullanılmaktadır. Bu araştırmada büyük oranda nicel yaklaşım temel alınmış, elde edilen nicel verilerin desteklenmesi, genellenmesi ya da açıklanması için alternatif bir yöntem olarak başka deyişle nitel yaklaşıma gerek duyulmuştur. Bu karma yöntem temelinde araştırma problemi büyük oranda nicel yaklaşımla ilişkilendirilmiştir. Nicel verilerin anlamlandırılıp örneklendirilmesi amacıyla nitel verilere de yer verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutu: Bu araştırmada problem cümlesine uygun verilerin toplanabilmesi ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi amacıyla özellikle nicel paradigma kapsamında betimsel ve ilişki model kullanılmıştır. Nicel

veri toplama araçları kullanılırken bir taraftan da kadın eğitim yöneticilerinin görüşlerini saptamaya yönelik bir nitel desen de tasarlanmıştır. Böylelikle araştırmada “ne” sorusuna olduğu kadar, “nasıl” ve “neden sorularına da yanıt bulmaya çalışılmış ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Farklı verilerin toplanması ve veri çeşitliliği böylesi bir bütünlüğü mümkün kılmaktadır.

Betimsel araştırma modelinde; Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çalışan kadın eğitim yöneticilerine,

1. Demografik Bilgi Formu
2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği
3. Genel Öz yeterlik Ölçeği
4. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği

Uygulanarak betimsel istatistik sonuçları (örneklem sayısı, minimum ve maksimum puanlar, ortalama ve standart sapmalar) rapor edilmiştir. *İlişkisel model* kapsamında; benlik saygısı, genel öz yeterlik ve örgütsel adalet algısı ölçeklerine ilişkin korelasyon tabloları hazırlanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutu: Araştırmada nitel veriler durum çalışması modeli temelinde ve yazılı görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada incelenen durum Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan kadın okul yöneticilerinin yöneticilik durum ve deneyimleri olarak belirlenmiştir. Yöneticilikte yaşanan sorunlar konusu temelinde araştırmanın nitel boyutunda kadın okul yöneticilerinin görüşleri derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan kadın eğitim yöneticileridir. Sözü edilen kadın okul yöneticileri, okulların müdürleri ya da müdür yardımcılarıdır. Araştırmada bu grubun tümüne, evrene ulaşmanın ve izin almanın zor olduğu gerçeğinden hareketle amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Bu bağlamda ölçekler çevrimiçi ortamda hazırlanarak öğretmenlerin en çok paylaşım yaptığı ve üye olduğu sosyal medya ortamlarında paylaşılmış ve çalışma

grubuna kartopu örneklem yoluyla ulaşılmıştır. Toplamda 288 kadın okul yöneticisi çalışmaya katılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcıların yaş, eğitim durumu ve görev yerine göre dağılımı

		n	%
Yaş	24-30 yaş	62	21,53%
	31-37 yaş	109	37,85%
	38-44 yaş	84	29,17%
	45 yaş ve üzeri	33	11,46%
Eğitim durumu	Lisans	188	65,28%
	Lisansüstü	100	34,72%
Görev bölgesi	Akdeniz Bölgesi	44	15,28%
	Doğu Anadolu Bölgesi	22	7,64%
	Ege Bölgesi	47	16,32%
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	19	6,60%
	İç Anadolu Bölgesi	55	19,10%
	Karadeniz Bölgesi	33	11,46%
	Marmara Bölgesi	68	23,61%

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışmaya dâhil edilen MEB’de çalışan kadın yöneticilerin yaş, eğitim durumu ve görev aldıkları bölgelere ait betimsel istatistikler verilmiştir. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin 62’sinin (%21,53) 24-30, 109’unun (%37,85) 31-37, 84’ünün (%29,17) 38-44 ve 33’ünün (%11,46) 45 yaş ve üzerinde olduğu gözlenmiştir.

Kadın okul yöneticilerinin eğitim durumları değerlendirildiğinde, kadınların 188’inin (%65,28) lisans mezunu olduğu görülürken, 100 kadının (%34,72) ise lisansüstü mezunu olduğu gözlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığında çalışan kadın yöneticilerin görev aldıkları bölgeler incelendiğinde, 44’ünün (%15,28) Akdeniz, 22’sinin (%7,64), 22’sinin (7,64) Doğu Anadolu Bölgesi, 47’sinin (%16,32) Ege Bölgesi, 19’unun (%6,6) Güneydoğu Anadolu Bölgesi, 55’inin (%19,1) İç Anadolu Bölgesi, 33’ünün (%11,46) Karadeniz Bölgesi ve 68’inin (%23,61) ise Marmara Bölgesinde görev aldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların yaş durumu ve görev süresi

	Ort.	SS
Yaş	36,29	6,78
Görev süresi (ay)	33,89	55,83

Tablo 2’de çalışmaya dâhil edilen kadınların yaş ortalamaları ve görevdeki sürelerine ait betimsel istatistikler verilmiştir. Buna göre çalışmadaki kadınların ortalama yaşının 36,29 olduğu görülürken görevdeki çalışma sürelerinin ise ortalama 34 ay (2,8 yıl) olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda da nitel boyutunda da aynı örneklem grubundan veri elde edilmiştir. Nicel ölçeklerin altına açık uçlu sorular eklenmiş, böylelikle yazılı görüş formu aracılığıyla kadın okul yöneticilerinden görüşler bir başka deyişle nitel veriler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; demografik bilgi formu, benlik saygısı ölçeği, genel öz yeterlik ölçeği, örgütsel adalet algısı ölçeği ve kadın yöneticilerin yöneticilik hakkında görüşlerinin alındığı açık uçlu sorulardan oluşan yazılı bir görüş formu kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Bu form, şu bilgileri içermektedir: yaş, eğitim durumu, görev süresi ve görev aldığı şehir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ): Benlik saygısı ölçümünde referans kabul edilen bu ölçek Morris Rosenberg tarafından 1963 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları ABD’de 5024 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Rosenberg, benlik saygısının ölçümünde, kişinin kendini değerlendirmesinde bütüncül bir tutum üzerinde durmuştur. RBSÖ’nin Türkiye’deki güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından 205 kişilik lise örneklem grubunda yapılmıştır. RBSÖ’nün Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında 0-1 puan yüksek benlik saygısı, 2-4 puan orta benlik saygısı, 5-6 puan düşük benlik saygısı olarak puanlandırılmıştır. RBSÖ 12 alt alandan oluşur ve ilk on maddesi benlik saygısını ölçer.

Olumlu ve olumsuz yüklü maddeler ardışık olarak sıralanmaktadır. 1. 2. 4. 6. 7. maddeler olumlu, 3. 5. 8. 9. 10. maddeler olumsuz yükliüdür. Ölçek puanlamasında düşük puan, benlik saygısının yüksekliğini; yüksek puan, benlik saygısının düşüklüğünü göstermektedir (Tukuş, 2010).

Genel Öz Yeterlik Ölçeği: Toplam 17 maddeden oluşan bu ölçek başlama, sürdürme çabası ve yılmama olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her sorunun puanı 1-5 arasında değişmektedir. Ölçekteki 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16 ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek toplam puanı 17-85 arasında değişebilmektedir; “hiç” ve “çok iyi” yanıtları arasında değişen yanıtların verilebildiği Likert formatındaki hali kullanılmıştır. Ölçeğin Türkiye’deki güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından 895 kişiye uygulanarak yapılmıştır.

Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği: Kadın yöneticilerin örgütsel adalet algısı Colquitt tarafından (2001) geliştirilen, Özmen, Arbak ve Özer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan, 20 maddeden oluşan “Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda birinci faktörde toplam 7 madde yer almıştır. Böylece 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 numaralı maddeler olmak üzere toplam 7 madde birinci faktörün altında toplanmış ve bu maddeler “İşlemsel Adalet Algısı” alt boyutunu oluşturmuştur. İkinci faktörde ise toplam 4 madde yer almıştır. Böylece 8, 9, 10, 11 numaralı maddeler olmak üzere toplam 4 madde ikinci faktörün altında toplanmış ve bu maddeler “Dağıtımsal Adalet Algısı” boyutunu yansıtmıştır. Son olarak üçüncü faktörde yer alan 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20 numaralı maddeler olmak üzere toplam 9 madde ise “Kişilerarası Adalet Algısı” boyutunu oluşturmuştur.

Yazılı Görüş Formu: Yazılı görüş formu araştırmacının kendi tarafından oluşturulmuştur. Kadın okul yöneticilerinin yöneticilikteki deneyimi ve özellikle de yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmaya yönelik 10 açık uçlu sorudan oluşan yazılı görüş formunun kapsam geçerliği için eğitimbilim alanındaki 3 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler temelinde yazılı görüş formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini demografik veriler oluşturmuş, bağımlı değişkenleri ise benlik saygısı, öz yeterlik ve örgütsel adalet algısına ilişkin ölçeklere verilen yanıtlardan elde edilen puanlar oluşturmuştur.

Çalışmadan elde edilen nicel verilerin özetlenmesinde tanımlayıcı istatistikler sürekli değişkenler için *ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum* olarak tablo halinde verilmiştir. Kategorik değişkenler *sayı ve yüzde* olarak özetlenmiştir.

Sayısal değişkenlerin normallik testi $n < 50$ olduğu durumda *Shapiro Wilks testi*, $n > 50$ olduğu durum/durumlarda ise *Kolmogrov Smirnov testi* ile kontrol edilmiştir. Bağımsız iki grup karşılaştırmalarında normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik bir test olan *Independent Samples t-test* kullanılmıştır. Bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırmalarında normal dağılım gösterdiği durumlarda *One-Way ANOVA* kullanılmıştır.

Gruplar arasındaki farklılıklar parametrik testlerin uygulandığı karşılaştırmalar için, verinin dağılıma göre homojen olduğu durumda *Tukey testi*, homojen olmadığı durum/durumlarda ise *Games-Howell testi* ile değerlendirilmiştir.

Sayısal değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, normal dağılım gösterdiği durumlarda *Pearson Korelasyon Katsayısı*, normal dağılım göstermediği durum/durumlarda ise *Spearman Rho Korelasyon Katsayısı* kullanılmıştır. İstatistiksel analizler R 3.3.2v (açık kaynak) programı ile yapılmış ve istatistik analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 (p-değeri) olarak dikkate alınmıştır.

Veri toplama aracının son bölümünde bulunan nitel araştırma bölümü ve açık uçlu soruların değerlendirilmesi amacıyla içerik analizi uygulanmıştır. Bu aşamada elde edilen nitel veriler sayısallaştırılarak yüzde ve sıklık olarak raporlanmıştır. Soruların yanıtlarında sözcükler ve cümleler analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Verilerin güvenilir bir biçimde analiz edilebilmesi için araştırmacı danışmanı ile bir sorunun içerik analizindeki tutarlığı test etmiş ve araştırmacılar arası tutarlığın %70 uyumun üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. İçerik analizinde geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek amacıyla katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar vermek yoluyla sunulmuştur. Katılımcıların isimleri açık bir şekilde sunulmamış K1, K2, K3... şeklinde kodlanarak

verilmiştir. Katılımcı görüşleri tırnak içinde ve italik olarak verilmiş böylelikle araştırmacı yorumları ile karıştırılmamıştır. İçerik analizi, yazılı görüş formunda belirtilen sorular kapsamında ele alınmış, katılımcıların görüşleri alanyazınla ilişkilendirilerek yorumlanmış ve analizler tablolar oluşturularak okur odaklı bir şekilde verilmiştir.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgulara ilişkin yorumlar gerçekleştirilmiştir.

Nicel Bölüme İlişkin Bulgular

Tablo 3.

Benlik saygısı ölçeğinin betimsel istatistikleri

	N	Min.	Maks.	Ort.	SS	α
Benlik Saygısı Ölçeği	288	0,17	2,75	1,45	0,57	0,85

Tablo 3'te benlik saygısı ölçeğine ait minimum, maksimum, ortalama, standart sapma ve Cronbach's Alpha (α) değerleri verilmiştir. Benlik saygısı ölçeği iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha katsayısı incelendiğinde, güvenilirlik düzeylerinin yüksek ($\alpha=.85$) düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır (Özdamar, 2004). Benlik saygısı ile ilgili ortalama puanın 1.45 olduğu dikkate alındığında kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı puanlarının yüksek düzeye yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Genel öz yeterlik ölçeğinin betimsel istatistikleri

	N	Min	Maks.	Ort.	SS	α
Başlama	288	16	45	39,48	4,93	0,81
Yılmama	288	12	25	21,07	2,88	0,65
Sürdürme Çabası/Israr	288	5	15	12,3	2,02	0,50
Genel Öz Yeterlik Ölçeği	288	37	85	72,85	8,45	0,86

Tablo 4'te genel öz yeterlik ölçeği genel ve alt boyutlarına ait minimum, maksimum, ortalama, standart sapma ve Cronbach's Alpha(α) değerleri verilmiştir.

Buna göre başlama alt boyutu ile birlikte genel öz yeterlik ölçeği genel toplam puana ilişkin güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğu görülürken, yılmama ve sürdürme çabası/ısrar alt boyutlarının güvenilirlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Özdamar, 2004). Genel özyeterlik ortalama puanınının 72.85 olduğu sonucundan hareketle kadın okul yöneticilerinin özyeterlik puanlarınının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5.

Örgütsel adalet algısı ölçeğinin ve alt boyutlarının betimsel istatistikleri

	N	Min	Maks.	Ort.	SS	α
İşlemsel Adalet Algısı	288	7	35	28,2	5,73	0,90
Dağıtımsal Adalet Algısı	288	4	20	15,93	4,39	0,95
Kişilerarası Adalet Algısı	288	5	25	18,26	3,74	0,65
Bilgisel Adalet Algısı	288	4	20	14,76	4,43	0,93
Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği	288	23	100	77,15	14,47	0,92

Tablo 5’te örgütsel adalet algısı ölçeği genel ve alt boyutlarına ait minimum, maksimum, ortalama, standart sapma ve Cronbach’s Alpha(α) değerleri verilmiştir. Buna göre yalnızca kişilerarası adalet algısı alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısı orta düzeyde olduğu görülürken, diğer alt boyut ve genel toplam puanına ait güvenilirlik katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Özdamar, 2004). Örgütsel adalet algısı ölçeğinden elde edilen ortalama puan ise 77.15’tir. Bu değer orta ile yüksek değer arasında bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 6.

Katılımcıların benlik saygısı ölçek toplam puanı ile genel öz yeterlik ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel ve alt boyut toplam puanları arasındaki ilişki

	n	r	p
Benlik Saygısı Ölçeği & Başlama	288	0,376	<0,001*
Benlik Saygısı Ölçeği & Yılmama	288	0,394	<0,001*
Benlik Saygısı Ölçeği & Sürdürme Çabası-Israr	288	0,253	<0,001*
Benlik Saygısı Ölçeği & Genel Öz Yeterlik Ölçeği	288	0,414	<0,001*
Benlik Saygısı Ölçeği & İşlemsel Adalet Algısı	288	0,157	0,008*
Benlik Saygısı Ölçeği & Dağıtımsal Adalet Algısı	288	0,057	0,333
Benlik Saygısı Ölçeği & Kişilerarası Adalet Algısı	288	0,078	0,185
Benlik Saygısı Ölçeği & Bilgisel Adalet Algısı	288	0,025	0,674
Benlik Saygısı Ölçeği & Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği	288	0,107	0,069

Pearson Korelasyon Katsayısı kullanıldı. *:p<0,05

Tablo 6’da görüldüğü gibi çalışmaya dâhil edilen MEB’de çalışan kadın yöneticilerin benlik saygısı ölçek toplam puanı ile genel öz yeterlik ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel ve alt boyut toplam puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre kadın yöneticilerin benlik saygıları ile başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar, genel öz yeterlik toplam puanı ve işlemsel adalet algısı arasında anlamlı, düşük düzeyde, doğrusal ve aynı yönlü korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır (sırasıyla $r=0,376$, $r=0,394$, $r=0,253$, $r=0,414$, $r=0,157$, $p<0,05$). Kadın yöneticilerin benlik saygısı puanı arttıkça, başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar, genel öz yeterlik toplam puanı ve işlemsel adalet algısı puanlarının da arttığı söylenebilir. Diğer karşılaştırmalar incelendiğinde, benlik saygısı ile dağıtımsal, kişilerarası, bilgisel adalet algısı ve örgütsel adalet algısı genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrusal bir korelasyon bulunamadığı sonucuna varılmıştır ($p>0,05$).

Tablo 7.

Katılımcıların genel öz yeterlik ölçeği genel ve alt boyut puanları ile örgütsel adalet algısı genel ve alt boyut puanları arasındaki ilişki

	n	r	p
Başlama & İşlemsel Adalet Algısı	288	0,233	<0,001*
Başlama & Dağıtım sal Adalet Algısı	288	0,096	0,102
Başlama & Kişilerarası Adalet Algısı	288	0,104	0,077
Başlama & Bilgisel Adalet Algısı	288	0,115	0,051
Başlama & Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği	288	0,184	0,002*
Yılmama & İşlemsel Adalet Algısı	288	0,353	<0,001*
Yılmama & Dağıtım sal Adalet Algısı	288	0,239	<0,001*
Yılmama & Kişilerarası Adalet Algısı	288	0,142	0,016*
Yılmama & Bilgisel Adalet Algısı	288	0,162	0,006*
Yılmama & Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği	288	0,299	<0,001*
Sürdürme Çabası-Israr & İşlemsel Adalet Algısı	288	0,267	<0,001*
Sürdürme Çabası-Israr & Dağıtım sal Adalet Algısı	288	0,194	0,001*
Sürdürme Çabası-Israr & Kişilerarası Adalet Algısı	288	0,132	0,025*
Sürdürme Çabası-Israr & Bilgisel Adalet Algısı	288	0,098	0,097
Sürdürme Çabası-Israr & Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği	288	0,229	<0,001*
Genel Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puan & İşlemsel Adalet Algısı	288	0,320	<0,001*
Genel Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puan & Dağıtım sal Adalet Algısı	288	0,184	0,002*
Genel Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puan & Kişilerarası Adalet Algısı	288	0,141	0,017*
Genel Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puan & Bilgisel Adalet Algısı	288	0,146	0,013*
Genel Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puan & Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği	288	0,264	<0,001*

Pearson Korelasyon Katsayısı kullanıldı. *:p<0,05

Tablo 7’de MEB’de çalışan kadın yöneticilerin genel öz yeterlik ölçeği genel ve alt boyut puanları ile örgütsel adalet algısı genel ve alt boyut puanları arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Buna göre başlama ile işlemsel adalet algısı ve örgütsel adalet algısı ölçeği arasında anlamlı düzeyde, doğrusal, aynı yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (sırasıyla $r=0,233$, $r=0,184$, $p<0,05$). Kadın yöneticilerin başlama puanları arttıkça işlemsel adalet algısı ve örgütsel adalet algısı ölçeği toplam puanlarının da arttığı söylenebilir. Yılmama puanı ile işlemsel, dağıtımsal, kişilerarası, bilgisayarlı adalet algısı ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel toplam puanı arasında anlamlı düzeyde doğrusal, zayıf, aynı yönlü bir korelasyon bulunmuştur (sırasıyla $r=0,353$, $r=0,239$, $r=0,142$, $r=0,162$, $r=0,299$, $p<0,05$). Yönetici kadınların yılmama puanları arttıkça, işlemsel, dağıtımsal, kişilerarası, bilgisayarlı adalet algısı ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel toplam puanlarının da arttığı söylenebilir. Sürdürme çabası puanı ile işlemsel, dağıtımsal, kişilerarası adalet algısı ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel toplam puanı arasında anlamlı düzeyde doğrusal, zayıf, aynı yönlü bir korelasyon bulunmuştur (sırasıyla $r=0,267$, $r=0,194$, $r=0,132$, $r=0,229$, $p<0,05$). Yönetici kadınların sürdürme puanları arttıkça, işlemsel, dağıtımsal, kişilerarası adalet algısı ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel toplam puanlarının da arttığı söylenebilir. Genel öz yeterlik ölçeği genel toplam puan ortalamaları ile işlemsel, dağıtımsal, kişilerarası, bilgisayarlı adalet algısı ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel toplam puanı arasında anlamlı düzeyde doğrusal, zayıf, aynı yönlü bir korelasyon bulunmuştur (sırasıyla $r=0,320$, $r=0,184$, $r=0,141$, $r=0,146$, $r=0,264$, $p<0,05$). Yönetici kadınların genel öz yeterlik genel puanları arttıkça, işlemsel, dağıtımsal, kişilerarası, bilgisayarlı adalet algısı ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel toplam puanlarının da arttığı söylenebilir.

Tablo 8.

Yaş & benlik saygısı ölçeği

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	ANOVA Sonuçları						
					<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>	
Benlik Saygısı	24-30 yaş	62	1,274	0,606	Gruplar Arası	5,61	3	1,870	6,009	0,001*	
	31-37 yaş	109	1,373	0,573	Grup İçi	88,39	284	0,311			38-44 yaş >24-30 yaş
	38-44 yaş	84	1,583	0,492	Toplam	94,00	287				45 yaş-üzeri>24-30 yaş
	45 ve üzeri yaş	33	1,667	0,572							
	Toplam	288	1,447	0,572							

One-Way ANOVA kullanıldı. *:p<0,05

Tablo 8’de çalışmaya dâhil edilen MEB’de çalışan kadın yöneticilerin yaş düzeyleri ile benlik saygısı puan ortalamaları karşılaştırılmış, yaş düzeylerine göre benlik saygısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{3,284}=6,008$, $p=0,001$). Farklılığın 38-44 ile 24-30 yaş grubu ve 45 + ile 24-30 yaş ikili gruplarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. 24-30 yaş grubundaki katılımcıların benlik saygısı puanları bu iki yaş grubundan (38-44 & 45+) anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 9.

Yaş & genel öz yeterlik ölçeği

		N	□	ss	ANOVA Sonuçları						
					KT	Sd	KO	f	p	Fark	
Başlama	24-30 yaş	62	37,65	4,92	Gruplar Arası	465,72	3	155,242	6,772	0,001*	38-44 yaş>2
	31-37 yaş	109	39,22	5,13	Grup İçi	6510,11	284	22,923			4-30 yaş
	38-44 yaş	84	41,20	3,62	Toplam	6975,83	287				38-44 yaş
	45 ve üzeri yaş	33	39,36	5,88							>31-37 yaş
	Toplam	288	39,48	4,93							yaş
Yılmama	24-30 yaş	62	20,40	2,76	Gruplar Arası	81,22	3	27,073	3,348	0,020*	38-44 yaş
	31-37 yaş	109	20,86	3,00	Grup İçi	2296,25	284	8,085			>24-30 yaş
	38-44 yaş	84	21,83	2,53	Toplam	2377,47	287				yaş
	45 ve üzeri yaş	33	21,09	3,21							yaş
	Toplam	288	21,07	2,88							
Sürdürme çabası-İsrar	24-30 yaş	62	12,10	1,94	Gruplar Arası	12,30	3	4,100	1,006	0,391	
	31-37 yaş	109	12,28	1,97	Grup İçi	1158,02	284	4,078			
	38-44 yaş	84	12,58	2,00	Toplam	1170,32	287				-
	45 ve üzeri yaş	33	12,00	2,35							
	Toplam	288	12,30	2,02							
Genel öz yeterlik ölçeği	24-30 yaş	62	70,15	8,47	Gruplar Arası	1128,27	3	376,091	5,514	0,001*	38-44 yaş
	31-37 yaş	109	72,37	8,57	Grup İçi	19369,01	284	68,201			>24-30 yaş
	38-44 yaş	84	75,62	6,66	Toplam	20497,28	287				yaş
	45 ve üzeri yaş	33	72,45	10,28							38-44 yaş
	Toplam	288	72,85	8,45							>31-37 yaş

One-Way ANOVA kullanıldı. *:p<0,05

Tablo 9’da çalışmaya dâhil edilen MEB’de çalışan kadın yöneticilerin yaş düzeyleri ile genel öz yeterlik ölçeği toplam puanı ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre yaş düzeylerine göre genel öz yeterlik ölçeği alt boyutu başlama puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

($F_{3,284}=6,772$, $p<0,001$). Farklılığın 38-44 ile 24-30 ve 38-44 ile 31-37 yaş ikili gruplarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Yaş düzeylerine göre genel öz yeterlik ölçeği alt boyutu yılmama puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{3,284}=3,348$, $p=0,020$). Farklılığın 38-44 ile 24-30 yaş ikili grubundan kaynaklandığı görülmüştür. Yaş düzeylerine göre genel öz yeterlik ölçeği puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{3,284}=5,514$, $p=0,001$). Farklılığın 38-44 ile 24-30 ve 38-44 ile 31-37 yaş ikili gruplarından kaynaklandığı görülmüştür. Yaş düzeylerine göre genel öz yeterlik ölçeği alt boyutu sürdürme çabası-ısrar puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{3,284}=1,006$, $p=0,391$).

Tablo 10.

Yaş & örgütsel adalet algısı ölçeği

		N	□	ss	ANOVA Sonuçları					Far k	
					KT	Sd	KO	f	p		
İşlemsel Adalet Algısı	24-30 yaş	62	27,37	5,28	Gruplar	162,55	3	54,185	1,660	0,176	
	31-37 yaş	109	28,73	5,17	Grup İçi	9269,77	284	32,640			
	38-44 yaş	84	28,69	6,06	Toplam	9432,32	287				-
	45 ve üzeri yaş	33	26,76	7,15							
	Total	288	28,20	5,73							
Dağıtımsal Adalet Algısı	24-30 yaş	62	15,52	3,93	Gruplar	86,71	3	28,905	1,509	0,212	
	31-37 yaş	109	15,84	4,41	Grup İçi	5440,75	284	19,158			
	38-44 yaş	84	16,69	4,26	Toplam	5527,47	287				-
	45 ve üzeri yaş	33	15,03	5,29							
	Total	288	15,93	4,39							
Kişilerarası Adalet Algısı	24-30 yaş	62	17,27	4,02	Gruplar	147,34	3	49,113	3,604	0,014*	
	31-37 yaş	109	18,57	3,32	Grup İçi	3870,61	284	13,629			38-
	38-44 yaş	84	18,99	3,56	Toplam	4017,94	287				44>
	45 ve üzeri yaş	33	17,27	4,49							24-
	Total	288	18,26	3,74							30

Bilgisel	24-30 yaş	62	13,29	4,65	Gruplar	271,03	3	90,342	4,784	0,003*	
Adalet					Arası						
Algısı	31-37 yaş	109	15,05	4,23	Grup İçi	5363,44	284	18,885			38-
	38-44 yaş	84	15,85	3,87	Toplam	5634,47	287				44>
	45 ve üzeri	33	13,82	5,20							24-
	yaş										30
	Total	288	14,76	4,43							
Örgütsel	24-30 yaş	62	73,45	13,61	Gruplar	2357,31	3	785,77	3,865	0,010*	
Adalet					Arası						
Algısı	31-37 yaş	109	78,19	12,58	Grup İçi	57743,97	284	203,32			38-
Ölçeği	38-44 yaş	84	80,21	14,66	Toplam	60101,28	287				44>
Toplam	45 ve üzeri	33	72,88	18,98							24-
	yaş										30
	Total	288	77,15	14,47							

One-Way ANOVA kullanıldı. *:p<0,05

Tablo 10’da çalışmaya dâhil edilen MEB’de çalışan kadın yöneticilerin yaş düzeyleri ile örgütsel adalet algısı ölçeği toplam puan ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre yaş düzeylerine göre kişilerarası adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{3,284}=3,604$, $p=0,014$). Farklılığın 38-44 ile 24-30 yaş ikili grubundan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Yaş düzeylerine göre bilgisayarlı adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{3,284}=4,784$, $p=0,003$). Farklılığın 38-44 ile 24-30 yaş ikili grubundan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Yaş düzeylerine göre örgütsel adalet algısı ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{3,284}=3,865$, $p=0,010$). Farklılığın 38-44 ile 24-30 yaş ikili grubundan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Yaş düzeylerine göre işlemsel adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{3,284}=1,660$, $p=0,176$). Son olarak yaş düzeylerine göre dağıtımsal adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{3,284}=1,509$, $p=0,212$).

Tablo 11.

Eğitim durumu & benlik saygısı ölçeği

		N	□	ss	Sh□	<i>t Testi</i>		
						t	Sd	p
Benlik Saygısı	Lisans	188	1,41	0,56	0,04	-1,539	286	0,125
	Lisansüstü	100	1,52	0,59	0,06			

Independent samples t test kullanıldı. *:p<0,05

Tablo 11’de çalışmaya dâhil edilen MEB’de çalışan kadın yöneticilerin eğitim durumları ile benlik saygısı ölçeği toplam puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre eğitim düzeylerine göre kadınların benlik saygısı toplam puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($t_{286}=-1,539$, $p=0,125$).

Tablo 12.

Eğitim durumu & genel öz yeterlik ölçeği

		N	□	ss	Sh□	<i>t Testi</i>		
						t	Sd	p
Başlama	Lisans	188	39,43	4,96	0,36	-0,236	286	0,813
	Lisansüstü	100	39,57	4,90	0,49			
Yılmama	Lisans	188	20,93	2,94	0,21	-1,192	286	0,234
	Lisansüstü	100	21,35	2,76	0,28			
Sürdürme Çabası-Israr	Lisans	188	12,26	1,99	0,15	-0,437	286	0,662
	Lisansüstü	100	12,37	2,07	0,21			
Genel Öz yeterlik Ölçeği	Lisans	188	72,61	8,66	0,63	-0,648	286	0,518
	Lisansüstü	100	73,29	8,07	0,81			

Independent samples t test kullanıldı. *:p<0,05

Tablo 12’de, çalışmaya dâhil edilen MEB’de çalışan kadın yöneticilerin eğitim durumları ile genel öz yeterlik ölçeği genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre eğitim düzeylerine göre başlama puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($t_{286}=-0,236$, $p=0,813$). Eğitim düzeylerine göre yılmama puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel

olarak anlamlı bulunamamıştır ($t_{286}=-1,192$, $p=0,234$). Eğitim düzeylerine göre sürdürme çabası-ısrar puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($t_{286}=-0,437$, $p=0,662$). Eğitim düzeylerine göre genel öz yeterlik genel toplam puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($t_{286}=-648$, $p=0,518$).

Tablo 13.

Eğitim durumu & örgütsel adalet algısı ölçeği

		N	□	ss	Sh□	t Testi		
						t	Sd	p
İşlemsel Adalet Algısı	Lisans	188	28,21	5,62	0,41	0,025	286	0,980
	Lisansüstü	100	28,19	5,96	0,60			
Dağıtımsal Adalet Algısı	Lisans	188	15,91	4,32	0,32	-0,065	286	0,949
	Lisansüstü	100	15,95	4,53	0,45			
Kişilerarası Adalet Algısı	Lisans	188	18,20	3,69	0,27	-0,417	286	0,677
	Lisansüstü	100	18,39	3,85	0,39			
Bilgisel Adalet Algısı	Lisans	188	14,99	4,39	0,32	1,203	286	0,230
	Lisansüstü	100	14,33	4,49	0,45			
Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği	Lisans	188	77,31	14,17	1,03	0,250	286	0,803
	Lisansüstü	100	76,86	15,09	1,51			

Independent samples t test kullanıldı. * $p<0,05$

Tablo 13'te, çalışmaya dâhil edilen MEB'de çalışan kadın yöneticilerin eğitim durumları ile örgütsel adalet algısı ölçeği genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre eğitim düzeylerine göre işlemsel adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($t_{286}=0,025$, $p=0,980$). Eğitim düzeylerine göre dağıtımsal adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($t_{286}=-0,065$, $p=0,949$). Eğitim düzeylerine göre kişilerarası adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($t_{286}=-0,417$, $p=0,677$). Eğitim düzeylerine göre bilgisel adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($t_{286}=1,203$, $p=0,230$). Eğitim düzeylerine göre örgütsel adalet

algısı ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{286}=0,250$, $p=0,803$).

Tablo 14.

Katılımcıların görevdeki süreleri ile benlik saygısı arasındaki ilişki

	n	r	p
Görevdeki süreniz (ay) & Benlik Saygısı Ölçeği Puanlama	288	0,101	0,087

Spearman Korelasyon Katsayısı kullanıldı. *: $p<0,05$

Tablo 14’te, MEB’de çalışan kadın yöneticilerin görevdeki süreleri ile benlik sayısı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, anlamlı düzeyde doğrusal bir korelasyon bulunmadığı görülmüştür ($p=0,087$).

Tablo 15.

Katılımcıların görevdeki süreleri ile genel öz yeterlik ölçeği arasındaki ilişki

	n	r	p
Görevdeki süreniz (ay) & Başlama	288	0,111	0,061
Görevdeki süreniz (ay) & Yılmama	288	0,045	0,442
Görevdeki süreniz (ay) & Sürdürme Çabası-Israr	288	0,014	0,811
Görevdeki süreniz (ay) & Genel Öz yeterlik Ölçeği	288	0,083	0,162

Spearman Korelasyon Katsayısı kullanıldı. *: $p<0,05$

Tablo 15’te, MEB’de çalışan kadın yöneticilerin görevdeki süreleri ile genel öz yeterlik ölçeği genel ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, anlamlı düzeyde doğrusal bir korelasyon bulunmadığı görülmüştür (sırasıyla $p=0,061$, $p=0,442$, $p=0,811$, $p=0,162$).

Tablo 16.

Katılımcıların görevdeki süreleri ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki

	n	r	p
Görevdeki süreniz (ay) & İşlemsel Adalet Algısı	288	-0,030	0,617
Görevdeki süreniz (ay) & Dağıtımsal Adalet Algısı	288	-0,042	0,473
Görevdeki süreniz (ay) & Kişilerarası Adalet Algısı	288	0,019	0,750
Görevdeki süreniz (ay) & Bilgisel Adalet Algısı	288	-0,008	0,895
Görevdeki süreniz (ay) & Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği	288	-0,036	0,541

Spearman Korelasyon Katsayısı kullanıldı. *:p<0,05

Tablo 16’da, MEB’de çalışan kadın yöneticilerin görevdeki süreleri ile örgütsel adalet algısı ölçeği genel ve alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında, anlamlı düzeyde doğrusal bir korelasyon bulunamadığı görülmüştür (sırasıyla p=0,617, p=0,473, p=0,750, p=0,895, p=0,541).

Tablo 17.

Benlik saygısı ölçeği & görev bölgeleri

	N	□	ss	ANOVA Sonuçları					
				KT	Sd	KO	f	p	
Benlik Saygısı Ölçeği									
Akdeniz Bölgesi	44	1,432	0,638	Gruplar Arası	2,70	6	0,450	1,385	0,221
Doğu Anadolu Bölgesi	22	1,462	0,537	Grup İçi	91,30	281	0,325		
Ege Bölgesi	47	1,621	0,572	Toplam	94,00	287			
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	19	1,236	0,615						
İç Anadolu Bölgesi	55	1,401	0,504						
Karadeniz Bölgesi	33	1,356	0,594						
Marmara Bölgesi	68	1,470	0,558						
Toplam	288	1,447	0,572						

One-Way ANOVA kullanıldı. *:p<0,05

Tablo 17’te, MEB’de çalışan kadın yöneticilerin görev aldıkları bölge ile benlik saygısı puan ortalamaları karşılaştırılmış, ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{6,281}=1,385$, $p=0,221$).

Tablo 18.

Genel öz yeterlik ölçeği & görev bölgeleri

		N	□	ss	ANOVA Sonuçları									
					KT	Sd	KO	f	p					
Başlama	Akdeniz Bölgesi	44	39,523	5,432	Gruplar Arası	93,34	6	15,556	0,635	0,702				
	Doğu Anadolu Bölgesi	22	39,000	6,234										
	Ege Bölgesi	47	40,277	4,164							Grup İçi	6882,49	281	24,493
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	19	39,316	4,042							Toplam	6975,83	287	
	İç Anadolu Bölgesi	55	39,000	5,828										
	Karadeniz Bölgesi	33	38,515	4,893										
	Marmara Bölgesi	68	39,941	4,063										
	Toplam	288	39,476	4,930										
Yılmama	Akdeniz Bölgesi	44	21,023	3,166	Gruplar Arası	72,89	6	12,148	1,481	0,184				
	Doğu Anadolu Bölgesi	22	21,409	2,343										
	Ege Bölgesi	47	21,681	2,814							Grup İçi	2304,58	281	8,201
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	19	21,263	2,257							Toplam	2377,47	287	
	İç Anadolu Bölgesi	55	20,582	3,143										
	Karadeniz Bölgesi	33	20,091	2,517										
	Marmara Bölgesi	68	21,397	2,907										
	Toplam	288	21,073	2,878										
Sürdürme Çabası-İsrar	Akdeniz Bölgesi	44	12,318	1,986	Gruplar Arası	12,30	6	2,050	0,497	0,810				
	Doğu Anadolu Bölgesi	22	12,682	1,836										
	Ege Bölgesi	47	12,532	1,730							Grup İçi	1158,02	281	4,121
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	19	11,842	2,141							Toplam	1170,32	287	
	İç Anadolu Bölgesi	55	12,109	2,291										
	Karadeniz Bölgesi	33	12,182	1,862										
	Marmara Bölgesi	68	12,338	2,127										
	Toplam	288	12,299	2,019										
Genel Öz yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Akdeniz Bölgesi	44	72,864	9,080	Gruplar Arası	391,76	6	65,293	0,913	0,486				
	Doğu Anadolu Bölgesi	22	73,091	8,949										
	Ege Bölgesi	47	74,489	7,734							Grup İçi	20105,52	281	71,550
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	19	72,421	6,850							Toplam	20497,28	287	
	İç Anadolu Bölgesi	55	71,691	10,050										
	Karadeniz Bölgesi	33	70,788	7,296										
	Marmara Bölgesi	68	73,676	7,846										
	Toplam	288	72,847	8,451										

One-Way ANOVA kullanıldı. *: $p < 0,05$

Tablo 18’de, MEB’de çalışan kadın yöneticilerin görev aldıkları bölge ile başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar ve genel öz yeterlik genel toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış, ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (sırasıyla $F_{6,281}=0,635$, $p=0,702$, $F_{6,281}=1,481$, $p=0,184$, $F_{6,281}=0,497$, $p=0,810$, $F_{6,281}=0,913$, $p=0,486$).

Tablo 19.

Örgütsel adalet algısı ölçeği & görev bölgesi

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	ANOVA Sonuçları						
					<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>	
İşlemsel Adalet Algısı	Akdeniz Bölgesi	44	28,64	5,301	Gruplar Arası	228,35	6	38,058	1,162	0,327	
	Doğu Anadolu Bölgesi	22	28,68	6,785	Grup İçi	9203,97	281	32,754			
	Ege Bölgesi	47	29,32	4,891	Toplam	9432,32	287				
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	19	26,68	5,528							
	İç Anadolu Bölgesi	55	26,82	6,856							
	Karadeniz Bölgesi	33	28,64	4,379							
	Marmara Bölgesi	68	28,32	5,765							
	Toplam	288	28,20	5,733							
	Dağıtımsal Adalet Algısı	Akdeniz Bölgesi	44	16,04	4,749	Gruplar Arası	386,46	6	64,410	3,521	0,002
Doğu Anadolu Bölgesi		22	17,73	3,355	Grup İçi	5141,01	281	18,295			
Ege Bölgesi		47	17,55	3,140	Toplam	5527,47	287				
Güneydoğu Anadolu Bölgesi		19	13,79	3,824							
İç Anadolu Bölgesi		55	14,73	5,016							
Karadeniz Bölgesi		33	16,45	3,841							
Marmara Bölgesi		68	15,46	4,550							
Toplam		288	15,93	4,389							

Doğu Anadolu Bölgesi>
Güneydoğu Anadolu Bölgesi
Ege Bölgesi> İç Anadolu Bölgesi
Ege Bölgesi> Güneydoğu Anadolu Bölgesi

Kişilerarası Adalet Algısı	Akdeniz Bölgesi	44	18,91	3,759	Gruplar Arası	133,10	6	22,183	1,605	0,146	
	Doğu Anadolu Bölgesi	22	17,45	5,124	Grup İçi	3884,84	281	13,825			
	Ege Bölgesi	47	19,34	2,109	Toplam	4017,94	287				
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	19	16,89	3,784							
	İç Anadolu Bölgesi	55	17,87	3,712							
	Karadeniz Bölgesi	33	18,15	3,289							
	Marmara Bölgesi	68	18,12	4,184							
	Toplam	288	18,26	3,742							
	Bilgisel Adalet Algısı	Akdeniz Bölgesi	44	14,84	4,817	Gruplar Arası	229,10	6	38,184	1,985	0,068
		Doğu Anadolu Bölgesi	22	13,82	5,552	Grup İçi	5405,37	281	19,236		
Ege Bölgesi		47	16,30	3,507	Toplam	5634,47	287				
Güneydoğu Anadolu Bölgesi		19	12,79	4,590							
İç Anadolu Bölgesi		55	15,14	4,348							
Karadeniz Bölgesi		33	14,21	4,144							
Marmara Bölgesi		68	14,46	4,310							
Toplam		288	14,76	4,431							
Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği Toplam		Akdeniz Bölgesi	44	78,43	13,949	Gruplar Arası	2772,20	6	462,03	2,265	0,038
		Doğu Anadolu Bölgesi	22	77,68	17,148	Grup İçi	57329,08	281	204,02		
	Ege Bölgesi	47	82,51	10,620	Toplam	60101,28	287				
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	19	70,16	12,357						Ege Bölgesi> Güneydoğu Anadolu Bölgesi	
	İç Anadolu Bölgesi	55	74,56	16,042							
	Karadeniz Bölgesi	33	77,45	11,153							
	Marmara Bölgesi	68	76,35	15,917							
	Toplam	288	77,15	14,471							

One-Way ANOVA kullanıldı. *: $p < 0,05$

Tablo 19’da MEB’de çalışan kadın yöneticilerin görev aldıkları bölge ile örgütsel adalet algısı genel ve alt boyut toplam puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Buna göre görev aldıkları bölgeye göre işlemsel adalet algısı puan ortalamaları

arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{6,281}=1,162$, $p=0,327$). Görev aldıkları bölgeye göre dağıtımsal adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{6,281}=3,521$, $p=0,002$). Farklılığın Doğu Anadolu Bölgesi-Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Ege Bölgesi-İç Anadolu Bölgesi ve Ege Bölgesi-Güneydoğu Anadolu Bölgesi ikili gruplarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Görev aldıkları bölgeye göre kişilerarası adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{6,281}=1,605$, $p=0,146$). Görev aldıkları bölgeye göre bilimsel adalet algısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{6,281}=1,985$, $p=0,0068$). Görev aldıkları bölgeye göre örgütsel adalet algısı ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{6,281}=2,265$, $p=0,038$). Farklılığın Ege Bölgesi-Güneydoğu Anadolu Bölgesi ikili grubundan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Nitel Bölüme İlişkin Bulgular

Bu çalışmada kadın okul yöneticilerinin yönetici olma hedefleri ve süreçte ortaya çıkan sorunlara bakış açıları nicel araştırma boyutunda incelenmiştir. Açık uçlu sorular hazırlanırken araştırmanın amacına uygun olarak alanyazındaki kimi çalışmalardan yararlanılmıştır. Sonuç olarak, veri toplama aracında yer alan on açık uçlu soruya araştırmaya katılan kadın yöneticiler yanıt vermiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde sorulara verilen yanıtlar içerik çözümlemesi yoluyla analiz edilmiştir. Bu aşamada nitel veriler yüzde ve sıklık olarak raporlanmıştır. Bazı soruların yanıtlarında sözcükler, bazılarında ise cümleler analiz birimi olarak kullanılmıştır. Soruların her biri ana kategori olarak kabul edilmiş, yanıtlar çözümlenerek ise temalar ortaya çıkarılmıştır. Aşağıda, her kategori ayrı bir tablo halinde sunulmuş, her tabloda ise içerik analizi sonucunda ulaşılan temalara yer verilmiştir. Tabloların altında ise kadın okul yöneticilerinin görüşlerinden alıntılar yapılarak temalarla ilişkilendirilmiştir.

Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetici Olma Motivasyonu

Bu soruya ilişkin içerik analizi sonucunda 5 temaya ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 20.

Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetici Olma Motivasyonu

Tema	Alt Tema	n	%
<i>Yönetici olma becerileri</i>	Kişisel yeterlikler	90	31 %
<i>Topluma katkı</i>	Yararlı olma isteği	55	19 %
<i>Kariyer hedefi</i>	Kariyer hedeflerine ulaşma motivasyonu	33	12 %
<i>Yöneticiliği sevme</i>	İşini sevme	10	3,5 %
<i>Rol modeli olma</i>	Diğer kadınlara örnek olma	9	3,1 %

Tablo 20 incelendiğinde genel olarak temalara bakıldığında kadın eğitimcilerin yönetici olma motivasyonlarının dışarıdan ve içeriden güdülenme kaynaklı olduğu gözlenmektedir.

Coğrafi olarak olumsuz koşullardan dolayı köy okulundaki görevinden ayrılmayı isteme, katılımcının kendi isteği dışında yönetici olarak atanması, yönetici olunca maaşının artması, yönetici olunca kendine ait bir odanın ve masanın olması gibi imkanlar nedeniyle bu araştırmaya katılan bazı kadın yöneticiler yönetici olma konusunda dış motivasyon nedenlerini ifade etmişlerdir. Araştırmadaki katılımcıların pek çoğu ise, yönetici olma konusunda güdülenme kaynağının içten geldiğini ifade etmiştir. Bu nedenler; kişiliğinin yöneticiliğe yatkın olması, topluma katkı sağlamak, kariyer hedeflerini gerçekleştirmek, yöneticiliği çok sevmek ve rol modeli olmak olarak gözlenmiştir.

Yönetici olma becerileri: Katılımcılardan 90'ı (%31), yönetici olma konusundaki güdülenmelerinin asıl kaynağını, kendilerinde gördükleri liderlik ve bireysel yeterliklerle açıklamıştır. Katılımcılar, eğitim alanında tecrübeye sahip olduklarını, inisiyatif alabilme becerilerinin olduğunu, uzmanlık gerektiren yeterliklerinin uygun olduğunu ve bazı kişilik özelliklerinin yönetici olmak için çok

uygun olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bu yanıtı verenlerden 7 (%8) katılımcı (K130, K140, K146, K159, K196, K222 & K276) liderlik özelliklerinin yönetici olma konusunda kendi motivasyonlarını etkilediğini belirtmiştir.

Topluma katkı: Bu güdülenmenin temelinde kadın yöneticilerin hem Türkiye'ye hem de çocuklara daha iyi bir gelecek için hizmet etme isteği ve sevgisi yer almaktadır. Toplamda 55 kadın (%19) yönetici bu temaya vurgu yapmıştır. Örneğin, K190 kodlu katılımcı yönetici olma motivasyonunu "*Türkiye Cumhuriyeti adına iyi bireyler yetiştirmek ve onlara olanaklar sağlamak*" olarak belirtmiştir.

Kariyer hedefi: Toplam 33 katılımcı (%12) yönetici olma konusundaki motivasyonlarını kariyer hedefleriyle açıklamışlardır. Kariyerle ilgili hedeflerine ulaşmak için alınan eğitim ve yapılan çalışmaların kadın yönetici olma konusunda motivasyonlarını tetiklediğini belirtmişlerdir. Bu anlamda bazı katılımcılar yönetici olarak hedefleriyle ilgili projeleri de gerçekleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Örneğin, K32 kodlu katılımcı "*Okulla ilgili kafamdaki projeleri gerçekleştirmek*" cümlesini yazarak yönetici olma konusundaki motivasyonunu belirtmiştir.

Yöneticiliği sevmeye: 10 katılımcı (%3,5) eğitim yöneticiliği konusundaki asıl güdülenme kaynağını öğrencileri, okulu, yöneticiliği ve yaptığı işi çok sevdiğini belirterek açıklamıştır. Bir katılımcı (K268) "*En büyük motivasyonum insanlara olan inancım, sevgim ve evlatlarımdır*" şeklinde dile getirmiştir.

Rol modeli olma: Araştırmadaki 9 katılımcı (%3,1), yönetici olmanın temelinde diğer kadınlara ve topluma rol modeli olmanın önemini vurgulamıştır. K64 kodlu katılımcının belirttiği gibi "*Kadınların da yönetici olarak başarılı ve kaliteli işler ortaya koyabileceğine olan inancım ve toplumdaki kadınlar duygusaldır, mantıklı davranamaz, iyi yönetici olamazlar şeklindeki algıları bir nebze olsa da azaltabilme arzusu beni motive ediyor.*" cümlesiyle yönetici olma konusundaki güdülenmesini açıklamıştır.

Okul Yöneticilerinin Mesleki ve Kişisel Özellikleri

Çalışmada, katılımcılardan okul yöneticilerinin mesleki ve kişisel özelliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda görüşleri istenmiştir. Yanıtlara bakıldığında okul yöneticilerinin mesleki ve kişisel özelliklerinin analizinde sözcükler analiz birimi olarak kabul edilmiş ve aşağıdaki tabloda kullanılan sözcüklere yer verilmiştir.

Tablo 21.

Katılımcıların okul yöneticilerinde olması gereken özellikleriyle ilgili mesleki ve kişisel özellikleri belirten sözcükler listesi

Sözcük	sıklık	Sözcük	sıklık	Sözcük	sıklık
1. Adil	96	20. Azimli	10	39. İyi niyetli	3
2. Lider	67	21. Özgüvenli	10	40. Maddi düşünmeyen	3
3. Empatik	40	22. İnsancıl	9	41. Mantıklı	3
4. Dürüst	33	23. Güvenilir	7	42. Öğrenci odaklı	3
5. İletişimi güçlü	32	24. Sevecen	7	43. Soğukkanlı	3
6. Saygılı	29	25. Tecrübeli	8	44. Üretken	3
7. Sabırlı	27	26. İdareci	6	45. Yaratıcı	3
8. Alan uzmanı	26	27. Nazik	6	46. Vicdanlı	3
9. Yeniliklere açık	21	28. Problem çözme	6	47. Cesur	2
10. Anlayışlı	20	29. Sorumluluk sahibi	5	48. Hitabeti güçlü	2
11. Çalışkan	17	30. Tarafsız	5	49. Hoşgörülü	2
12. Samimi	15	31. Teknolojiye hakim	5	50. İyimser	2
13. Ahlaklı	14	32. Kültürlü	5	51. Sosyal	2
14. Etik	14	33. Sevecen	7	52. Öngörülü	2
15. Kararlı	14	34. Vizyon sahibi	5	53. Uzlaşmacı	2
16. Liyakat sahibi	14	35. Araştırmacı	4	54. Yetenekli	2
17. Çözüm odaklı	13	36. Hümanist	4	55. Zeki	2
18. Disiplinli	12	37. Merhametli	4	56. İdealist	1
19. Tutarlı	10	38. Objektif	4	57. Mütevazı	1

Tablo 21’de görüldüğü üzere katılımcıların yöneticilerde olması gereken kişisel ve mesleki özellikler arasında en çok şunları belirtmişlerdir: adil davranan, liderlik özellikleri olan, empatik, dürüst, herkesle iletişimi güçlü, saygılı, sabırlı, alanında uzman, yeniliklere açık, anlayışlı, çalışkan, samimi, ahlaklı, etik, kararlı ve liyakat sahibi.

Okul Yönetiminde Cinsiyetin Önemi

Bu soruda katılımcılara okul yönetiminde cinsiyetin farklılık yaratıp yaratmadığı hakkında fikirleri sorulmuştur. 136 katılımcı fark yarattığını (%47,2), 135 katılımcı (%47) fark yaratmadığını ve 15 (%5,2) katılımcı ise yöneticinin cinsiyetinin okul yönetiminde etkililiği duruma göre değişkenlik gösterebilir şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 22.

Okul Yönetiminde Cinsiyetin Önemi

Tema	n	%
<i>Fark yaratır</i>	136	47,2 %
<i>Fark yaratmaz</i>	135	47 %
<i>Duruma göre değişir</i>	15	5,2 %
<i>Yorumsuz</i>	2	0,6 %
	288	100 %

Fark yarattığını dile getiren K265 kodlu katılımcı “Göreve başlamadan önce fark yaratmaz diye düşünüyordum ancak üç haftada yöre insanından oluşan okul çalışanları karşısında cinsiyetin ne kadar önemli olduğunu gördüm. Öğretmen arkadaşlar için önemli olmasa da işçiler için önemli bir faktör” olduğunu belirterek zorunlu olarak cinsiyetin fark yarattığını deneyimlerine dayanarak vurgulamıştır. Bu durumla ilgili K165 ise “Kadın bakış açısı örgütün iç işlerinin organize edilmesini, erkek bakış açısı ise okulun fiziksel koşullarının daha iyi sağlanması, ısınma, su, elektrik, tesisat işleri kadınların yapmakta zorlandığı kısım mesela” demiştir. K159 ise “Cinsiyetlerimize göre karakterlerimizin geliştiği bir toplumun parçasıyız, dolayısıyla taciz ve çeşitli şiddet türlerine toplumun her meslek grubundaki kadınlar daha fazla maruz kalıyor. Okul kayıtlarının dolu olduğunu bir kadın veliye söyleyen kadın idareci, karşısında kocasıyla gelmiş bir kadını görebiliyor. Bunu erkek bir idareci yaşamaz. Ya da okulun ihtiyaçları için çeşitli esnaflarla muhatap olurken kadın olduğumuz için fiyatlar daha fahiş tutulabiliyor. Kadın idarecileri en fazla kadın öğretmenler manipüle etmeye çalışıyor diye gözlemliyorum.” Şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul yönetiminde cinsiyetin fark yaratmadığını belirtenlerden K51, “*Bir insan yöneticilik vasfına sahipse ve bunu aktarabiliyorsa karşısında kim olursa olsun artık yöneticinin cinsiyeti yerine insanlığına odaklanır.*”, K92 “*Gerekli liderlik vasıflarına ve yönetme isteğine sahip olan herkes bu işi yapabilir.*” demiştir. Diğer yandan K104 ise “*Gerekli liderlik vasıflarına ve yönetme isteğine sahip olan herkes bu işi yapabilir.*” şeklinde yazarak konunun liderlik özelliklerine bağlı olduğunu vurgulamıştır.

Son olarak, K135 kodlu katılımcı “*Duruma göre fark yarattığı oluyor, velilerin erkek yöneticiye yaklaşımı ile kadın yöneticiye yaklaşımı arasında fark vardır. Kadın idarecinin az olduğu erkek egemen bölgelerde meşakkatli görevlerin dağılımında kadın yöneticiye sorumluluk verilmesi, görev dağılımında dengesizlik sağlıyor. Okul yönetiminde kadın ya da erkek fark etmez kurum yöneticisinin yönetim durumu, kişisel karakteri, mizacı, dünya görüşü ile belirlenip şekillenebilen, kurumdan kuruma artı veya eksi yönde değişiklik gösterebilen bir konu. Ben her iki türünü de yaşadım çünkü...*” diyerek yaşadığı deneyimin duruma göre değişebildiğini ortaya koymuş ve böylelikle yöneticiliğe bakış açısının değiştiğini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı K6 ise “*Erkek öğrenciler için erkek idareci, kız öğrencilerin özel durumları için kadın idareci şarttır.*” diyerek değişen koşullara vurgu yapmıştır.

Mesleki ve Kişisel Gelişim İçin Yapılanlar

Bu soruda kadın okul yöneticilere kendi mesleki ve kişisel gelişimleri için neler yaptıkları sorulmuştur.

Tablo 23.

Mesleki ve kişisel gelişim için yapılanlar

Tema	n	%
<i>Kitap, tez, makale okumak</i>	83	28,8 %
<i>Kurs, mesleki eğitim</i>	81	28,1 %
<i>Araştırma</i>	47	16,3 %
<i>Yüksek lisans, doktora</i>	11	3,8 %
<i>İlgililerle iletişim içerisinde olma</i>	12	4,2 %
<i>Sosyal medya ve yeni teknolojileri kullanma</i>	3	1 %
<i>Uzman görüşü almak</i>	2	0,7 %
<i>Yorumsuz</i>	20	7,1 %

Araştırmadaki 83 katılımcı (%28,8) mesleki ve kişisel gelişimle ilgili kitap, makale, tez, araştırma ve yönetmelik okuduklarını belirtmiştir. Örneğin K25 kodlu katılımcı *“Kitap okuyorum, meslektaşlarımın paylaşım yaptığı platformları takip ediyorum ve yaşantıların üzerinde tekrar düşünüyorum”* diyerek kendi gelişimi için neler yaptığını yazmıştır. Bu konuda K191 kodlu katılımcı ise *“Meslek için sağlıkla ilgili araştırmalar yapıp yenilikleri öğrenmekteyim, kişisel gelişimi artıran kitaplar okumaktayım.”* demiştir.

Araştırmadaki 81 katılımcı (%28,1) kişisel gelişimle ilgili kurslara, seminerlere ve hizmet içi eğitimlere katılım gösterdiğini vurgulamıştır. K166 kodlu katılımcı bu konuyu *“Birçok eğitime, kursa ve seminerlere katılıyorum. İdareci olduktan sonra kendimi geliştirmek açısından araştırmalar yapıyorum. Bütün konulara ve sorunlara hakim olmak için her şeyi bilmek gerekiyor.”* diyerek açıklamıştır.

Araştırmaya katılan 47 katılımcı (%16,3) mesleki ve kişisel gelişimle ilgili sürekli araştırma ve yeni şeyler öğrenme çabası içinde olduğunu belirtmiştir. K52 kodlu katılımcı bu konuda *“Sürekli araştırma halindeydim, mevcut bilgimin üzerine sürekli bilgi eklemeye çalışıyorum. İletişim kurduğum herkesi dinlemeye çalışıyorum ve farklılıklara, farklı görüşlere hep ilgili davranıyorum.”* şeklinde yazarak öğrenmenin önemini vurgulamıştır.

Araştırmadaki 11 katılımcı (%3,8) ise yüksek lisans, doktora ya da ikinci üniversite eğitimine devam ettiğini belirtmiştir. Örneğin, K34 kodlu katılımcı *“Doktora öğrencisiyim. Kişisel gelişim kitapları okuyorum. Yönetim, insan kaynakları, örgütlerle ilgili araştırmaları takip ediyor ve uygulamaya azami özen gösteriyorum.”* diyerek hala öğrenmeye açık olduğunu dile getirmiştir.

Son olarak 12 katılımcı (%4,2) okul yönetimiyle ilgili paydaşlar ile etkileşim içinde olduğunu, 3 katılımcı eğitimle ilgili sosyal medyayı ve yeni teknolojileri takip ettiğini ve son olarak da 2 katılımcı uzman görüşü aldığını vurgulamıştır.

Kadın Yönetici Olarak Karşılaşılan Sorunlar

Kadın yönetici olarak sorunlarla karşılaştıklarını belirten toplam katılımcı sayısı 83'tür. Sorunla karşılaşmadığını belirten katılımcı sayısı ise 47'dir.

Tablo 24.

Kadın Yönetici Olarak Karşılaşılan Sorunlar

	n	%
<i>Sorunla karşılaşan</i>	83	39,8 %
Erkeklerin bakış açısından kaynaklı sorunlar	55	19,1 %
Velilerin bakış açısından kaynaklı sorunlar	25	8,7 %
Kadın öğretmenlerin bakış açısından kaynaklı sorunlar	14	5 %
Önyargı	12	4,2 %
Duygusal taciz ve yıldırma	8	2,8 %
<i>Sorunla karşılaşmayan</i>	47	22,5 %

Kadın yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar içinde en çok 55 katılımcının (%19,1) belirtmesiyle ortaya konan, erkek yöneticilerin, erkek öğretmenlerin ve erkek velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunun dikkat çektiği görülmektedir. Örneğin K25 kodlu katılımcı “*Özellikle erkek velilerden kaba davranışlar görüyorum*” diyerek velilerden ve K64 kodlu katılımcı ise “*Müdür yardımcısı olarak atandığımda erkek idareciler (okul müdürü, ilçe MEM müdürü) tarafından kadın idarecilere çalışmak istemediklerine dair birçok nutuk dinledim. Bir süre müdürüm tarafından mobbinge maruz kaldım. Yüksek lisansım engellenmeye çalışıldı. Sonuç itibariyle öğretmen arkadaşlarımdan desteği ile bu olumsuz yaklaşımlardan kurtulmayı başardım. Hala kadın idarecilere ilgili safsatalar dinliyorum ama artık duyarsızlaştığım için duymuyorum.*” diyerek erkek yöneticilerle yaşadığı sorunları açıklamıştır.

Araştırmadaki 25 katılımcı (%8,7) velilerin, 14 katılımcı (%5) ise kadın öğretmenlerin bakış açısından kaynaklı sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Son olarak, 12 katılımcı (%4,2) ise önyargılardan kaynaklı ve 8 katılımcı (%2,8) da duygusal taciz kaynaklı sorun yaşadığını belirtmiştir.

Kadın Yönetici Olarak Özel Hayata Yansıyan Sorunlar

Kadın yönetici olarak özel hayata yansıyan sorunlarla karşılaştığını belirten katılımcı sayısı 119'dur (%41,3). Özel hayata yansıyan sorunla karşılaşmadığını belirten katılımcı sayısı ise 74'tür (%25,7).

Tablo 25.

Kadın Yönetici Olarak Özel Hayata Yansıyan Sorunlar

Tema	n	%
<i>Sorun yaşayanlar</i>	119	41,3 %
<i>Sorun yaşamayanlar</i>	74	25,7 %
<i>Yorumsuz</i>	95	33 %

Katılımcılar özellikle yeteri kadar aileye vakit ayıramama, mesai saatlerinin güçlüğü ve rol çatışmasını yaşanan sorunlara örnek olarak göstermişlerdir. Örneğin K213 kodlu katılımcı “*Eve daha geç dönüyorum. Eve ve aileye vakit daha az kalıyor*” ve K73 kodlu katılımcı ise “*Sorumluluk daha fazla olduğu için şahsi işlerime pek vakit ayıramıyorum, ayırdığım zamanlarda da sürekli kurumu kontrol etme ihtiyacı duyuyorum*” demiştir.

Kadın yöneticilerin yaşadığı farklı rollerle ilgili K225 kodlu katılımcı “*Bir erkekten daha fazla enerjiye sahip olduğumuzu düşünüyorum. Yöneticiliğin getirdiği ekstra sorumluluğun yanında kendi çocuklarımızın kişisel ve eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak, evdeki anne ve eş rolünü devam ettirme görevlerini de yerine getirmek gerekiyor. Dolayısıyla bir erkekten daha fazla yeterliliğe ve güce sahibiz.*” diyerek kadınların ne kadar güçlü olduğunu belirtmiştir.

Kadın Yöneticilerin Mesleki ve Liderlik Yaklaşımı

Katılımcılara, kadın yöneticilerin mesleki ve liderlik yaklaşımının erkek yöneticilere göre farklılık gösterip göstermediği sorulmuştur. Bu soruda erkek yöneticilere göre kadın yöneticilerin mesleki ve liderlik olarak farklılık gösterdiğini söyleyen 83 katılımcı olmuştur. 55 katılımcı ise farklılık olmadığını belirtmiştir.

Tablo 26.

Kadın Yöneticilerin Mesleki ve Liderlik Yaklaşımı

Tema	Alt Tema	n	%
<i>Farklılık gösterir</i>		83	34,2 %
	Duygusal, hassas ve merhametli	37	12,8 %
	Titiz	19	6,6 %
	Dikkatli	16	5,6 %
	Disiplinli ve kuralcı	15	5,2 %
	Empati becerisine sahip, başarılı ve çözüm odaklı	9	3 %
	Erkeklerin baskın olması	3	1 %
<i>Farklılık yoktur</i>		55	22,6 %

Erkek yöneticilere göre kadın yöneticilerin mesleki ve liderlik olarak farklılık gösterdiğini söyleyen katılımcılar şu konularda farklılık olduğunu belirtmişlerdir:

- Araştırmadaki 37 katılımcı(%12,8), kadın yöneticilerin daha duygusal, hassas ve merhametli olduğunu,
- Araştırmadaki 19 katılımcı (%6,6), kadın yöneticilerin daha titiz davrandığını,
- Araştırmadaki 16 katılımcı (%5,6), kadın yöneticilerin daha çok ayrıntılara dikkat ettiğini,
- Araştırmadaki 15 katılımcı (5,2), kadın yöneticilerin daha disiplinli ve kuralcı olduğunu,
- Araştırmada 9'ar katılımcı (%3) kadın yöneticilerin daha çok empati becerisine sahip olduğunu, başarılı, iletişimi güçlü ve çözüm odaklı olduğunu,
- Son olarak araştırmadaki 3 katılımcı (%1), liderlik özelliklerinin erkek yöneticilerde daha baskın olduğunu belirtmiştir.

Kadın Yöneticilerin Yeni Projelere Katkısı

Araştırmadaki katılımcılara kadın yöneticilerin yeni projelere katkısının fark yaratıp yaratmadığı sorulmuştur. Bu anlamda kadın yöneticilerin yeni projelere katkısının fark yarattığını belirten katılımcı sayısı 122'dir (%42,4). 10 katılımcı ise (%3,5) fark yaratmadığını bildirmiştir.

Tablo 27.

Kadın Okul Yöneticilerinin Yeni Eğitim Projelerine Katkısı

Tema	Alt Tema	n	%
<i>Katkı sağlar</i>		122	42,4 %
	Titiz	58	20 %
	Farklı bakış açısı	51	17,7 %
	Estetik algısı yüksek	17	6 %
	Yeniliğe açık	16	5,6 %
	Sorumluluk sahibi	3	1 %
<i>Fark yoktur</i>		10	3,5 %

Kadın okul yöneticilerinin eğitim projelerinde nasıl fark yarattığı konusunda katılımcıların görüşleri şöyledir:

- 58 katılımcı (%20), kadın yöneticilerin detaycı ve titiz davrandığını,
- 51 katılımcı (%17,7), kadın yöneticilerin bakış açısının daha farklı olduğunu,
- 17 katılımcı (%6), kadın yöneticilerin estetik ve görsel algısı yüksek olduğunu,
- 16 katılımcı (%5,6), kadın yöneticilerin yeniliklere açıklığını,
- 3 katılımcı (%1) ise kadın yöneticilerin sorumluluk bilincinin yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Türk Eğitim Sisteminde Kadın Yöneticilerin Durumu ve Geleceği

Katılımcılardan Türkiye’deki eğitim sisteminde kadın okul yöneticilerinin durumunu ve geleceğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konuda 95 katılımcı (%33) var olan durumu kadın yöneticiler açısından olumlu ve umut verici olarak gördüğünü, yine aynı sayıda 95 katılımcı da var olan durumu kadın yöneticiler için olumsuz gördüğünü ve gelecekte de umutlu olmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 28.

Türk Eğitim Sisteminde Kadın Yöneticilerin Durumu ve Geleceği

Tema	n	%
<i>İyiye gidiyor (Umutlu)</i>	95	33 %
<i>Kötüye gidiyor (Umutsuz)</i>	95	33 %
<i>Yorumsuz</i>	98	34 %

Bu soruya ilişkin K108 kodlu katılımcı “*Şu anda kadın yönetici sayısı her geçen gün artıyor. Oldukça başarılı ilerliyor.*” diyerek umutlu olduğunu, tam tersine K104 kodlu katılımcı da “*Sistem kadını hızla sürecin dışına atıyor. Bu gidişle kadınlar iş yaşamından daha hızlı uzaklaştırılacaklar.*” diyerek gelecekte umutsuz olduğunu vurgulamıştır. Bununla beraber, 54 katılımcı (%18,7) ise kadın yönetici sayısının gelecekte artırılması gerektiğini vurgulamıştır. K228 kodlu katılımcı “*Yönetimde kadınların daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum fakat bunun için katkıların ve destekleyici kişilerin artması gerekir.*” diyerek karar vericilerden bu konuya değinmelerini istemiştir.

Kadın Okul Yöneticilerinin Sorunlarıyla İlgili Öneriler

Katılımcılara son olarak karar vericilere kadın yöneticilerin sorunlarıyla ilgili neler önerebileceği sorulmuştur.

Tablo 29.

Türk Eğitim Sisteminde Kadın Yöneticilerin Sorunlarına Yönelik Öneriler

Tema	n	%
Kadın yönetici sayısının artırılması	47	16,4 %
Kadına olan bakış açısı değişmeli	38	13,2 %
Hizmet içi eğitimlerin yapılması	23	8 %
Kadınlara eşitlik ve adalet sağlanması	19	6,6 %
Kadınlara pozitif ayrımcılık yapılması	18	6,2 %
Kadınlara cinsiyet ayrımcılığı yapılmamalı	18	6,2 %
Kadınlara daha fazla destek sağlanmalı	15	5,2 %
Çalışma saatleri düzenlenmeli	14	4,9 %
Çocukların bakımı için kreş gibi imkanların artırılması	8	2,8 %
Liyakata göre görevlendirme yapılması	7	2,4 %
Önerilerin dikkate alınması	7	2,4 %
Maaşlarının iyileştirilmesi ve düzenlenmesi	6	2,1 %
Duygusal tacizin önlenmesi	3	1 %
Okullarda güvenlikle ilgili tedbirlerin alınması	3	1 %

Tablo 29 incelendiğinde araştırmadaki 47 katılımcının (%16,4) kadın yönetici sayısının artırılmasını önerdiği görülmüştür. Bunu takip eden 38 katılımcı (%13,2) ise öncelikle kadına olan bakış açısının değişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin K50 kodlu katılımcı *“Yaşadığımız sorunların çözülmesi için toplumun bakış açısını değiştirmesi gerekir. O da kısa vadede imkansız. Umarım bizim yetiştirdiğimiz çocuklar insana sadece insan olduğu için değer verecek duruma gelecekler. Başınızda bir erkek olsun mantığının evrilmesini umut ediyorum.”* şeklinde yazarak toplumun bakış açısına dikkat çekmiştir. K230 kodlu katılımcı ise *“Kadınlara toplumun bakışının az da olsa değiştiğini görsek de hâlâ önemli yerlerde kadınların olmasına çok sıcak bakan insanlar*

yok. Erkeklerle göre kadınlar güzel, olumlu ya da isabetli karar alamaz. Toplumsal yapımızın etkisi ve ataerkil yapımız da kadının etkili yönetim yapmasına pek izin vermiyor. Erkeklerin bu hazım problemi öncelikle giderilmeli ki bu da ancak kadın yöneticilerin sayısının artırılmasıyla çözülebilir. Ancak liyakat dikkate alınarak bu yapılmalı” diyerek erkeklerin bakış açısının değişmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmadaki 23 katılımcı (%8) hizmet içi eğitimlerin gerekli olduğunu, 19 katılımcı (%6,6) kadınlara eşitlik ve adalet sağlanması gerektiğini, 18'er katılımcı (%6,2) kadınlara pozitif ayrımcılık yapılmasını ve cinsiyet ayrımcılığı yapılmamasını, 15 katılımcı (%5,2) kadınlara daha fazla desteğin sağlanmasını, 14 katılımcı (%4,9) çalışma saatlerinin düzenlenmesini, 8 katılımcı (%2,8) çocukların bakımı için kreşler gibi imkanların artırılmasını, 7'şer katılımcı (%2,4) liyakate göre görevlendirme yapılmasını ve önerilerin dikkate alınmasını, 6 katılımcı (%2,1) yöneticilerin maaşlarının düzenlenmesini, 3'er katılımcı (%1) ise duygusal tacizin önlenmesini, okullarda güvenlikle ilgili tedbirlerin alınmasını ve kadınlara daha çok söz hakkının verilmesi gerektiğini önermiştir.

BÖLÜM V

Tartışma

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular temel amaçlar ve araştırma soruları doğrultusunda tartışılmış ve ulaşılan sonuçlar alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma

Bu çalışmada kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı ve öz yeterlik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Türkiye’de kadın okul yöneticisi olmanın zorluğu düşünüldüğünde, yönetici olmayı başarabilen kadınların öz yeterlik ve benlik algılarının yüksek olması doğaldır. Yönetici olmayı başaramayan kadınların ise benlik ve öz yeterlik konusunda sıkıntıları olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla yönetici olmayı hedefleyen kadın eğitimcilerin kişilik özelliklerini geliştirmelerinin gerekli olduğu açıktır. Ercan ve Altunay’ın (2015) çalışmasında, kadın okul yöneticilerinin dışa dönüklük ve sorumluluk gibi kişilik özelliklerinin erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu şüphesiz ki önemli bir bulgudur; ancak duygusal dengesizlik durumlarını değiştirmeleri, geçimlilik ve açıklık gibi kişilik özelliklerini ise erkek yöneticiler kadar geliştirmeleri gerektiği üzerinde durulmuştur.

Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin benlik saygısı algıları yaş gruplarına göre değişmektedir. Hem 45 yaş üstü kadın yöneticilerin hem de 38-44 yaş grubu kadın yöneticilerin 24-30 yaş grubu kadın yöneticilerinden benlik saygıları daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda kadın yöneticilerin yaşları ilerledikçe benlik saygılarının arttığı gözlenmiştir. Benlik saygısı ve yaş ile ilgili çalışmalar literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Bleidorn ve arkadaşlarının (2016) yürütmüş oldukları çalışmada da genel olarak benlik saygısının, kültüre göre değişmekle birlikte ergenlik döneminden ileri yaşa kadar kademeli olarak yaş ile beraber arttığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada demografik değişkenler arasında yer alan kadın okul yöneticilerinin eğitim durumu ve görev bölgeleri ile benlik saygıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ege Bölgesinde görev alan kadın okul yöneticilerinin benlik saygıları

en yüksek, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev alanların ise en düşük çıksa da anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri yaş gruplarına göre değişmektedir. 38-44 yaş grubu kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin, hem 24-30 yaş grubun kadın yöneticilerinden hem de 31-37 yaş grubu kadın okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha fazla olduğu gözlenmiştir. Araştırmada benlik saygısı değişkeni gibi öz yeterlik düzeyinin de kadın okul yöneticilerin yaşları ilerledikçe arttığı gözlenmiştir.

Araştırmada, öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarının yaş ile birlikte arttığı ortaya çıkmıştır. Örneğin başlama ve yılmama alt boyutlarında 38-44 yaş grubu kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri, hem 24-30 yaş grubun kadın okul yöneticilerinden hem de 31-37 yaş grubu kadın okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada demografik değişkenler arasında yer alan kadın okul yöneticilerinin eğitim durumu ve görev bölgeleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lisansüstü eğitim kurumlarından mezun olan kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri anlamlı olmasa da lisans düzeyinde eğitim kurumlarından mezun olan kadın okul yöneticilerinden daha yüksektir. Aynı şekilde Ege Bölgesinde görev alan kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri en yüksek, Karadeniz Bölgesinde görev alan kadın okul yöneticilerinin ise en düşük çıksa da anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Kadın okul yöneticilerinde örgütsel adalet düzeyi, benlik ve öz yeterlik kadar yüksek çıkmamıştır. Bu sonucun nedeni, kadın okul yöneticilerinin, okul yöneticilikleri süresince örgütsel adaletle ilişkin beklentilerinin yeterince karşılanamamasından kaynaklanabilir. Araştırmanın giriş bölümünde de belirtildiği gibi, Türkiye’de kadınlar, okul yöneticisi olma öncesinde ve süresinde birtakım adaletsizlikler yaşayabilmektedirler; erkeklerin daha avantajlı olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Örneğin Köse ve Uzun’un araştırmasında (2017), Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilik yapmanın, kadın yöneticilere mesleki, kişisel ve sosyal açıdan birçok dezavantaj getirdiği bulunmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada örgütsel

adalet kavramı gündeme geldiğinde özellikle cinsiyete bağlı yaşanan adaletsizliklerin kadın okul yöneticilerinin görüşlerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin örgütsel adalet algısı yaş gruplarına göre değişmektedir. 38-44 yaş grubu kadın okul yöneticilerinin örgütsel adalet algıları, 24-30 yaş grubundaki kadın okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha fazla olduğu gözlenmiştir. Benlik saygısı ve öz yeterlik düzeyi değişkenleri gibi kadın okul yöneticilerinin yaşları ilerledikçe örgütsel adalet algılarının da arttığı gözlenmiştir.

Araştırmada, örgütsel adalet algısı alt boyutlarının puanlarının yaş değişkeni ile birlikte arttığı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından olan kişilerarası adalet ve bilgisel adalet algısı alt boyutlarında da 38-44 yaş grubu kadın okul yöneticilerinin örgütsel adalet algı puanları, 24-30 yaş grubu kadın okul yöneticilerinden fazla olduğu belirlenmiştir.

Eğitim düzeyi değişkeni bu araştırmada temel alınan kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı, öz yeterlik algı ve örgütsel adalet algı puanlarında bir fark sağlamamıştır. Eğitim düzeyi yükseldikçe, özellikle benlik saygısı ve öz yeterlik algısının yükseleceği düşünülmüştür ancak bu görüş araştırma bulgularıyla doğrulanmamıştır. Kadın öğretmenlere, kadın okul yöneticilerine ilişkin görüşlerinin sorulduğu Kıyıcı (2012) ve Tüzel'in (2014) araştırmalarında, kadın öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe kadın yöneticiler hakkındaki fikirlerinin de olumlu yönde arttığı görülmüştür. Buna ek olarak, lisansüstü eğitime sahip kadın öğretmenlerin, okullar içerisinde kadın okul yöneticilerine uygulanan sosyal ayrımcılığın daha fazla farkında oldukları ifade edilmiştir.

Kıdem değişkeni, kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı, öz yeterlik algı ve örgütsel adalet algı puanlarında bir ilişki sağlamamıştır. Oysa deneyim arttıkça özellikle örgütsel adaleti sağlama konusunda bir ilerleme sağlanacağı düşünülmüş ancak bu görüş araştırma bulgularıyla doğrulanmamıştır. Kıyıcı (2012) araştırmasında, kadın öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça kadın yöneticiler hakkında daha olumlu düşündüklerini ortaya koymuştur. Tüzel ise (2014), öğretmenlik mesleğinde kıdem yılı az olan kadın öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre, okul yöneticiliği mesleğinde başarılı olacaklarına dair daha düşük inanç taşıdıklarını belirtmektedir.

Görev bölgesi değişkeni, bu araştırmada benlik saygısı ile öz yeterlik puanlarında anlamlı bir fark yaratmamış ancak örgütsel adalet algı puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Özellikle Türkiye'nin batısında yer alan Ege Bölgesinde görev yapan kadın okul yöneticilerinin örgütsel adalet algı puanları diğer bölgelerden daha yüksek çıkmıştır. Bu çalışmaya benzer sonuçların görüldüğü Gerni'nin (2001) kadınların Türk eğitim sistemi içindeki yerini araştırdığı çalışmasında, gelişmiş bölgelerden az gelişmiş bölgelere doğru gidildikçe sistem içindeki kadın yöneticilerin oranının düştüğü saptanmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçlarında, korelasyon temelli bulgularda benlik saygısı ile öz yeterlik düzeyi arasında bir (düşük düzeyde olsa da) ilişki bulunmuştur. Bu konuda literatürde farklı bulgulara rastlanmaktadır. Öz yeterlik algısı sürekli olabileceği gibi durumluk yani görevsel de olabilir. Alanyazında benlik saygısının gerek okuldaki gerekse okul dışındaki yaşam kalitesini olumlu etkilediğine vurgu yapılırsa da (Aydoğan, 2013), bu araştırmada okul yöneticilerinin kendilerinden hoşnut olma ya da olmama durumları yani benlik saygılarının, her zaman için yaptığı işlerdeki yeterlik algılarını yüksek düzeyde etkilemediği ortaya çıkmıştır. Herhangi bir işte kişi kendi öz yeterlik algısını yüksek görebileceği gibi başka bir işte düşük düzeyde görebilir ve bu durum kişinin benlik saygısıyla ilgili olmayabilir. Dolayısıyla bu çalışmada benlik saygısı ile öz yeterlik ilişkisinin anlamlı olması ancak çok yüksek düzeyde ilişki çıkmaması doğal bir sonuçtur. Aynı ayrı değerlendirildiğinde Türkiye'de kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri son derece yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bağlamda yaptıkları işte kendilerini son derece yeterli görmekte-dirler. Ancak benlik saygısı düzeyleri yüksek olmasına karşın orta düzeye yakın çıkmıştır. Bu durumda Türkiye'de kadın yöneticilerin görevlerine bağlı olarak okullarda kendilerini son derece yeterli hissetmelerine karşın, okul dışı yaşamlarında benlik saygıları söz konusu olduğunda, öz yeterlik kadar kendilerini çok yetkin görmedikleri ortaya çıkmıştır. Güçlü, Tulunay-Ateş ve İhtiyaroğlu'nun (2016) araştırmasında, evli olan kadın okul yöneticilerin kaygı düzeylerinin bekar kadın yöneticilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Türkiye'de aile ve çocuk sorumluluğu genellikle kadınlarda olduğundan, okul dışında yaşanabilecek problemlerin doğrudan doğruya kadın okul yöneticilerinin iş yaşamına

yansıdığı ve bu durumun da onları kaygılandığı görülmektedir. Bu sonucun Türkiye’de ataerkil yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir (Negiz ve Yemen, 2011). Ataerkil yapının kamusal yaşamda bir nebze etkisinin azalabileceği, bu çalışmada kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerini yüksek görmeleriyle açıklanabilir.

Kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı ile örgütsel adalet algı puanları arasında sadece bir boyutta (benlik saygısı ile işlemsel adalet düzeyi) ilişki gözlenmiştir. Oysa kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerinin özellikle kişilerarası adalet düzeyini etkilemesi beklenmekteydi. Kişi eğer kendinden hoşnutsa, birlikte görev yaptığı astlarına da kibar ve saygılı davranacağı düşünülmüştür. Bunun nedeni Çelikten’in de belirttiği gibi (2004) kadın yöneticilerin yönetici olarak atanmadan önce karşılaştıkları olumsuz ilişkileri hatırlamaları ve bu olumsuzluğu sürdürme eğiliminde olmalarıyla açıklanabilir. Dolayısıyla değişme eğiliminde olmamaları düşünülmektedir ve bu durum eleştirilebilir.

Araştırmada öz yeterlik ölçeğinin bir alt boyutu olan yılmama düzeyi ile örgütsel adalet genel puanı ve tüm alt boyut puanlarında ilişki bulunmuştur. Okul yönetiminde sorunlardan yılmayan ve sorunların üstüne giden kadın okul yöneticilerinin adalet algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu görüşü destekler biçimde Eker (2006) çalışmasında, okulda erkek yöneticilerinin de kadın yöneticilerin de adaletsizliğe gelemediklerini ortaya koymuş ancak özellikle kadınların örgütsel adaleti daha çok önemsediklerini belirtmiştir. Hakkını arayan, sorunlardan kolaylıkla pes etmeyen ve kendinde o gücü bulan kadın okul yöneticileri, bu hak arayışının verdiği güvenle adaleti sağladıklarını düşünmektedirler. Buna ek olarak genel öz yeterlik puanı yüksekse kadın okul yöneticilerin toplam örgütsel adalet puanları ve tüm alt boyutları arasında ilişki bulunmuştur. Okul yönetiminde kendini yeterli ve yetkin gören kadın yöneticiler, adil olduklarını düşünmektedirler. Kendi işinde başarılı olduğunu, işini layığıyla yaptığını düşünen kadın yöneticiler doğal olarak iş ortamında herkesin hakkını koruduklarını, ayırım yapmadıklarını da düşünmektedirler. Ancak kendini yeterli gören kişilerin her zaman adil olamayacakları gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmanın nitel boyutunda kadın okul yöneticilerinin yönetici olma hedefleri ve süreçte ortaya çıkan sorunlara bakış açıları açık uçlu sorular hazırlanarak sorulmuş, verilen yanıtlara içerik analizi uygulanmış ve aşağıda tartışılan sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların pek çoğu, yönetici olma motivasyon kaynaklarının iç motivasyonla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; kişiliğinin yönetici olmaya eğilimli olması, topluma katkı sağlama isteği, kariyer hedeflerini gerçekleştirme arzusu, yöneticiliği sevmeye ve kadın olarak rol modeli olma isteği olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların yöneticilerde olması gereken özellikler arasında en çok adil davranan, liderlik özellikleri olan, empatik, dürüst, herkesle iletişimi güçlü, saygılı, sabırlı, alanında uzman, yeniliklere açık, anlayışlı, çalışkan, samimi, ahlaklı, etik, kararlı ve liyakat sahibi okul yöneticisi olması konusunda görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılara okul yönetiminde cinsiyetin farklılık yaratıp yaratmadığı hakkında da fikirleri sorulmuştur. 136 (%47,2) katılımcı fark yarattığını, 135 (%47) katılımcı fark yaratmadığını ve 15 (%5,2) katılımcı ise yöneticinin cinsiyetinin duruma göre değiştiğini vurgulamaktadır. Bu farklılığın nedeni, kadın okul yöneticilerinin çalıştıkları bölge ile ilişkilendirilebilir. Türkiye’de taşradaki okullarda ataerkinin kendini daha çok hissettirdiği düşünüldüğünde (Yıldırım Şahin, 2020), bu bölgelerde görev yapan kadınların erkek yönetici olmamaktan kaynaklı güçlük yaşadıkları görülmüştür. Bunun aksine, merkezi bölgelerde ve şehirlerde bu sorunun gözlenmediği ve okul yöneticiliğinde kadın veya erkek olmanın bir fark yaratmadığı söylenebilir. Ozan ve Akpınar’ın (2002) çalışmasında da araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticisinin yöneticilik görevini yerine getirmesinde cinsiyete göre farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç, okul yönetiminde kadın yöneticilerin de erkek yöneticiler kadar başarılı olduklarını belirtmekle birlikte yöneticiliğin cinsiyete dayalı bir durum olarak algılanmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin pek çoğu kadın yönetici olarak sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların içinde en çok ortaya konulan erkek yöneticilerin, erkek öğretmenlerin ve erkek velilerin bakış açısından kaynaklanan sorunlardır. Diğerleri ise sırasıyla velilerden, kadın öğretmenlerin bakış açılarından,

önyargılardan ve duygusal tacizden kaynaklı sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Ancak kadın okul yöneticilerinin kadın öğretmenlerden kaynaklı sorunlar yaşamaları çok ilginçtir. Dayanışma yapacakları beklenirken rekabet içine girdikleri düşünülmektedir. Altınışik (1995) çalışmasında da kadın öğretmenlerin okul müdürü olmayı istememesi, atamaya yetkili amirlerin, müdürlük konusunda erkek öğretmenleri tercih etmesi, kadın müdürlerin yönetim için gerekli zamanı ayıramaması ve toplumsal yapının kadın yöneticilerin çalışmasına uygun olmaması gibi durumların kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasına engel durumlar olarak saptanmıştır.

Kadın okul yöneticilerinin özel yaşamlarında da erkeklere oranla daha çok sorun yaşadıkları araştırmada ortaya çıkmıştır. Kadın yönetici olarak özel hayata yansıyan sorunlarla karşılaştıklarını belirten katılımcı sayısı 119'dur (%41,3). Özel hayata yansıyan sorunlarla karşılaşmadıklarını belirten katılımcı sayısı ise 74'tür (%25,7). Annelik ve ev işleri gibi sorumlulukların kadın okul yöneticilerinin iş yaşamlarını zorlaştırdığı görülmektedir (Balcı, 2016). Dolayısıyla işinde kariyer yapmak isteyen ve yöneticilik hedefi olan kadınların, bu amaçlarını yerine getirmeden önce kararsız ve isteksizlik yaşadıkları görülmektedir. Katılımcılar özellikle yeteri kadar aileye vakit ayıramama, mesai saatlerinin güçlüğü ve rol çatışmasını vurgulamışlardır. Ağıroğlu-Bakır ve arkadaşlarının (2017) yürüttüğü çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada kadınların cinsiyet rollerine ilişkin görevlerinin olması, idareciliğin mesai saatlerinin daha uzun olması, iş yükünün fazla olması, dolayısı ile aileye ayıracak zamanın azalması gibi başlıca nedenlerle kadınların idarecilik yapmasının tercih edilmediği görülmüştür.

Katılımcılara, kadın yöneticilerin mesleki ve liderlik yaklaşımı erkek yöneticilere göre farklılık gösterip göstermediği sorulmuştur. Bu soruda erkek yöneticilere göre kadın yöneticilerin mesleki ve liderlik olarak farklılık gösterdiğini söyleyen 83 katılımcı olmuştur. 55 katılımcı ise farklılık olmadığını belirtmiştir. Kimi zaman kadın yöneticilerle çalışmanın daha kolay ve verimli olduğu (Tok ve Yalçın, 2017), kimi zaman ise zor ve verimsiz olduğu ortaya konmaktadır (Akman ve Akman, 2016).

Son olarak hem Türkiye'de hem de KKTC'de eğitim alanında yönetici olan kadınlar bağlamında yeni nitel araştırmalara gereksinim vardır. Nitel tekniklerin

kullanılması sayesinde kadın okul yöneticilerinin sorunları derinlemesine incelenebilir ve kalıcı çözüm önerileri sunularak alanyazına katkı sağlanabilir. Denzin (1992), bireylerin birlikte neler yaptıklarına ilişkin yerel anlatıların yazımı, yaşam öyküleri, derinlemesine görüşmeler, tarih çözümlemeleri, etnografiler, metin okumaları, roman, film, popüler müzik gibi popüler kültür parçaları kullanılarak kadın okul yöneticilerinin Türkiye'deki mevcut durumuna yönelik araştırmaların yapılması çok önemlidir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde genel sonuç ile araştırma bulgularına ilişkin nicel ve nitel sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırmada, eğitim yönetimi temelinde kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik, benlik saygısı ve örgütsel adalet algıları ile yöneticilikte yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin, yöneticilik sürecinde ortaya çıkan sorunlara bakış açıları, kendilerinin kadın olarak eğitim yönetimine katkıları, yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etme yöntemleri, yeni projeler üretilmesine kadın yöneticilerin katılma istekleri ve kadın yöneticilerin yönetim algılarının belirlenmesi de bu araştırmada incelenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda incelenen değişkenlerin tümünün bir arada ilişkisinin incelendiği araştırmalardan biri olması nedeniyle eğitim bilimleri alanında öncü nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada karma araştırma yaklaşımı temel alınmış, nicel ve nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda amaca uygun olarak verilerin toplanabilmesi ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi amacıyla betimsel ve ilişkisel model kullanılmıştır. Var olan durumun olduğu gibi betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Türkiye Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 288 kadın okul yöneticisi katılmıştır. Veri toplama araçları olarak; demografik bilgi formu, Rosenberg benlik saygısı ölçeği, genel öz yeterlik ölçeği ve örgütsel adalet algısı ölçeği kullanılmıştır.

Karma araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması modeli temelinde kadın okul yöneticilerine toplam on açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorularda kadın okul yöneticilerinin yönetici olma motivasyonları ve yöneticilik sürecinde ortaya çıkan sorunlara bakış açıları incelenmiştir.

Nicel araştırma boyutunda, kullanılan tüm ölçeklere ilişkin betimsel istatistik sonuçları (örneklem sayısı, minimum ve maksimum puanlar, ortalama ve standart sapmalar) rapor edilmiştir. İlişkisel model kapsamında değişkenler arası ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Karşılaştırmalı model kapsamında tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Demografik verilerdeki farklılıkların (bağımsız değişken), benlik saygısı, genel öz yeterlik ve örgütsel adalet algısı ölçeklerinde (bağımlı değişken) anlamlı bir varyans farklılığı oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Nitel olarak desenlenen araştırma boyutunda ise açık uçlu sorular için içerik analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçları değerlendirildiğinde kadın okul yöneticilerin benlik saygısı ve özyeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, örgütsel adalet puanlarının ise orta ile yüksek düzey arasında olduğu görülmüştür. Söz konusu bağımlı değişkenler ve alt boyutları arasında anlamlı düzeyde doğrusal, zayıf ve aynı yönlü korelasyon olduğu görülmüş, ancak birçok değişken arasında anlamlı düzeyde bir korelasyon olmadığı da ortaya çıkmıştır. Bağımsız değişkenlerden yaş ve görev bölgesinin bağımlı değişkenlere ilişkin anlamlı farklılıklar oluşturduğu ancak eğitim düzeyi ve görev süresinin fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın nitel sonuçlarına göre kadın okul yöneticilerinin yönetici olma motivasyonları, yönetim becerilerine sahip olduğunu düşünme, topluma katkı sağlama, kariyer yapma isteği, yöneticiliği sevme ve rol model olma isteğidir. Araştırmaya katılan kadın okul yöneticileri bir yöneticinin sahip olması gereken kişilik ve mesleki özellikler çerçevesinde en çok “adil” olmaya, “lider” olmaya ve “empati” becerisine sahip olmaya vurgu yapmıştır. Araştırma sonucuna göre okul yönetiminde sorun yaşayan kadınların sayısı yaşamayanların neredeyse iki katıdır. Sorun yaşayan kadın okul yöneticileri ise özellikle erkek yönetici, öğretmen ve velilerden kaynaklı sorun yaşadığını belirtmiştir. Türk eğitim sisteminde kadın okul yöneticilerinin sorunlarına yönelik öneriler değerlendirildiğinde ilk üç sırada, kadın yönetici sayısının artırılması, Türkiye’de kadına olan bakış açısının değişmesi ve konuyla ilgili hizmet içi eğitimlerin yapılması önerilmiştir.

Nicel Araştırma Sonuçları

- Araştırma sonuçlarına göre kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı puanlarının yüksek düzeye yakın olduğu görülmektedir.
- Kadın okul yöneticilerinin genel özyeterlik puanlarının da yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Örgütsel adalet düzeyine ilişkin durumun ise orta ile yüksek düzey arasında olduğu görülmektedir.
- Kadın yöneticilerin benlik saygıları ile başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar, genel öz yeterlik toplam puanı ve işlemsel adalet algısı arasında anlamlı, düşük düzeyde, doğrusal ve aynı yönlü korelasyon olduğu sonucuna varılmıştır.
- Kadın yöneticilerin benlik saygısı ile dağıtımsal, kişilerarası, bilgisel adalet algısı ve örgütsel adalet algısı genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrusal bir korelasyon bulunamadığı sonucuna varılmıştır.
- Kadın yöneticilerin özyeterlik puanlarından başlama alt boyutu ile işlemsel adalet algısı, aynı şekilde özyeterlik puanlarından başlama alt boyutu ile örgütsel adalet algısı ölçek geneli arasında anlamlı düzeyde, doğrusal, aynı yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Kadın yöneticilerin özyeterlik puanlarından yılmama alt boyutu ile işlemsel, dağıtımsal, kişilerarası, bilgisel adalet algısı ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel toplam puanı arasında anlamlı düzeyde doğrusal, zayıf, aynı yönlü bir korelasyon bulunmuştur.
- Kadın yöneticilerin özyeterlik puanlarından sürdürme çabası puanı ile işlemsel, dağıtımsal, kişilerarası adalet algısı ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel toplam puanı arasında anlamlı düzeyde doğrusal, zayıf, aynı yönlü bir korelasyon bulunmuştur.
- Genel öz yeterlik ölçeği genel toplam puan ortalamaları ile işlemsel, dağıtımsal, kişilerarası, bilgisel adalet algısı ve örgütsel adalet algısı ölçeği genel toplam puanı arasında anlamlı düzeyde doğrusal, zayıf, aynı yönlü bir korelasyon bulunmuştur.

- Yaş değişkeninin kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. 24-30 yaş grubundaki katılımcıların benlik saygısı puanları iki yaş grubundan (38-44 & 45+) anlamlı olarak daha düşük çıkmıştır.
- Yaş değişkeninin kadın okul yöneticilerinin öz-yeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Yaş değişkeninin özyeterlik genel puanı ile başlama ve yılmama alt boyutlarında anlamlı farklılık yarattığı görülmüş ancak sürdürme çabası-ısrar boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Genel özyeterlik ve başlama alt boyutu puanları değerlendirildiğinde 38-44 yaş aralığında olan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin 24-30 yaş ve 31-37 yaştan anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yılmama boyutunda ise sadece 38-44 yaş aralığı ile 24-30 yaş aralığında 38-44 yaş lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır.
- Yaş değişkeninin kadın okul yöneticilerinin örgütsel adalet algısı puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Örgütsel adalet algısı toplam puanı ile alt boyutlardan kişilerarası adalet ve bilgisel adalet algı düzeylerinde yaş değişkeni anlamlı bir farklılık yaratırken, işlemsel adalet ve dağıtımsal adalet alt boyutlarında yaş değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Anlamlı fark çıkan sonuçlara bakıldığında, farkın 38-44 yaş aralığındaki öğretmenler ile 24-30 yaş grubu öğretmenlerinin örgütsel adalet puanları arasında olduğu görülmektedir; fark 38-44 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine olmuştur.
- Eğitim durumu değişkeni temel alındığında kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı, özyeterlik algısı ve örgütsel adalet algısı puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.
- Görev süresi değişkeni ile kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı, özyeterlik algısı ve örgütsel adalet algısı puanları arasında anlamlı düzeyde doğrusal bir korelasyon bulunamadığı görülmüştür.
- Görev bölgesi değişkeni kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı ve özyeterlik algısı puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamış ancak örgütsel adalet düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Görev bölgesi değişkeni, örgütsel

adalet gene puanı ile dağıtımsal adalet alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olurken, işlemsel, bilgisel ve kişilerarası adalet puanları arasında anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Dağıtımsal adalet alt boyutu puanları değerlendirildiğinde, Doğu Anadolu Bölgesindeki kadın okul yöneticilerin Güneydoğu Anadolu Bölgesindekilerden; Ege Bölgesindeki kadın okul yöneticilerin örgütsel adalet puanları ise İç Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki kadın okul yöneticilerin örgütsel adalet algısı puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Son olarak örgütsel adalet toplam puanında da Ege Bölgesindeki kadın okul yöneticilerin örgütsel adalet puanları Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki kadın okul yöneticilerin örgütsel adalet algısı puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Nitel Araştırma Sonuçları

- Araştırmanın nitel sonuçlarına göre kadın okul yöneticilerinin yönetici olma motivasyonları beş başlık altında açıklanmıştır. Bunlar; yönetim becerilerine sahip olduğunu düşünme, topluma katkı sağlama, kariyer yapma isteği, yöneticiliği sevmeye ve rol model olma isteğidir.
- Araştırmaya katılan kadın okul yöneticileri bir yöneticinin sahip olması gereken kişilik ve mesleki özellikler çerçevesinde en çok “adil” olmaya, “lider” olmaya ve “empati” becerisine sahip olmaya vurgu yapmıştır.
- Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin yarısı okul yönetiminde cinsiyetin fark yarattığını diğer yarısı ise fark yaratmadığını ortaya koymuştur.
- Kadın okul yöneticileri, mesleki ve kişisel gelişim için kitap, tez, makale okuduklarını, kurs ve mesleki eğitim aldıklarını, araştırma yaptıklarını, lisansüstü eğitime devam ettiklerini, eğitimdeki paydaşlarla iletişim içerisinde olduklarını, sosyal medya ve yeni teknolojileri kullandıklarını ve uzmanların görüşlerine başvurduklarını belirtmişleridir.
- Araştırma sonucuna göre okul yönetiminde sorun yaşayan kadınların sayısı yaşamayanların neredeyse iki katıdır. Sorun yaşayan kadın okul yöneticileri ise özellikle erkek yönetici, öğretmen ve velilerden kaynaklı sorun yaşadığını

belirtmiştir. Bu sorunları; velilerin bakış açısından kaynaklı sorunlar, kadın öğretmenlerin bakış açısından kaynaklı sorunlar, toplumsal ve kişisel önyargılar ve duygusal taciz ile yıldırma izlemiştir.

- Araştırmaya katılan kadın okul yöneticilerinin çoğunluğu özel yaşamında sorun yaşadığını ve bu sorunun nedeninin ise okul yöneticiliğindeki sorumluluktan kaynaklandığını belirtmiştir.
- Araştırmada kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerden farklı kişisel ve mesleki özelliklere sahip olduğu ortaya konmuştur. Kadın okul yöneticilerinin; duygusal, hassas ve merhametli olduğu, titiz davrandığı, dikkatli olduğu, disiplinli ve kuralcı olarak bilindiği, empati becerisine sahip olduğu, başarılı ve çözüm odaklı olarak algılandığı belirtilmiştir. Diğer yandan erkeklerin yöneticilikte daha baskın özelliklere sahip olduğu üzerinde durulmuştur.
- Kadın okul yöneticilerinin yeni eğitim projelerine katkısı olduğu da araştırmada ortaya çıkan diğer önemli bir sonuçtur. Bunun nedeni olarak kadın okul yöneticilerinin titiz çalışmaları, farklı bakış açısına sahip olmaları, estetik algılarının yüksek olması, yeniliğe açık ve sorumluluk sahibi olmaları gösterilmiştir.
- Türk eğitim sisteminde kadın okul yöneticilerinin durumu ve geleceği konusunda katılımcı görüşlerinin aynı oranda olduğu görülmektedir. Katılımcıların üçte biri konuyla ilgili yorum yapmamış, üçte biri durumun iyi olduğunu, diğer üçte birlik oran ise durumun iyi olmadığını hatta gelecekte de olmayacağı yönünde öngörüsünü ortaya koymuştur.
- Türk eğitim sisteminde kadın okul yöneticilerinin sorunlarına yönelik öneriler değerlendirildiğinde ilk üç sırada, kadın yönetici sayısının artırılması, Türkiye’de kadına olan bakış açısının değişmesi ve konuyla ilgili hizmet içi eğitimlerin yapılması önerilmiştir.

Öneriler

Bu araştırmada, eğitim yönetiminde kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik, benlik saygısı ve örgütsel adalet algıları doğrultusunda yönetici olma hedefleri, yöneticilik sürecinde ortaya çıkan sorunlara bakış açıları, kendilerinin kadın olarak eğitim yönetimine katkıları, yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş etme yöntemleri, yeni projeler üretilmesine kadın yöneticilerin katılma istekleri ve kadın yöneticilerin yönetim algılarının belirlenmesini konu edinen araştırmada elde edilen bulgular ve alanyazındaki bilgiler doğrultusunda yeni araştırma yapacak kişilere ve kurumlardaki uygulamacılara yönelik aşağdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitim yönetiminde kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik, benlik saygısı ve örgütsel adalet algılarıyla ilgili nitel yöntemlerin de kullanıldığı araştırmalar alana katkı sağlayabilir. Gözlemler ve görüşmeler, kadın okul yöneticilerinin pratiklerinin değerlendirilmesi konusunda derinlemesine bilgi sağlayabilir.
- Eğitim yönetiminde kadın okul yöneticilerinin sorunlarının görüşme yoluyla incelendiği bu çalışmaya ek olarak kadın öğretmenlerin de kadın eğitim yöneticileri ile ilgili görüşlerinin ekleneceği çalışmalar yürütülebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı kadın eğitim yöneticilerini sadece örgütsel vatandaş olarak değil iş ve iş dışındaki yaşamıyla bir bütün olarak değerlendirmelidir. Çünkü bireylerin yaşam doyumları sadece örgütsel doyumla sınırlı değerdir. İş yaşamı ve iş dışındaki yaşam geçişkendir. Kurumlar, bireylerin gereksinimlerine duyarlı olmalıdır.
- Son yıllarda kadın yöneticilerin yönetim kademelerine talepleri artsa da anneliğin kadına getirdiği yükümlülükler nedeniyle yönetim isteğinden vazgeçilmektedir. Oysa pek çok ülkede yapılan araştırmalar, yönetim kademelerinde kadınların yer almasıyla başarının ve verimin arttığını göstermektedir. Eğitim kurumlarında çalışan kadın sayısına oranla yönetici kadın sayısı çok düşük oranlarda kalmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda kadınları destekleyici bir tutum içinde olmalıdır.

- Milli Eğitim Bakanlığı kadın yöneticileri desteklemek amacıyla belirli aralıklarda liderlik seminerleri düzenleyerek kadınları hem kişisel gelişimleri hem de kurumsal gelişimleri adına desteklemektedir.
- Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak okullarda yöneticilik görevi yapan kadınların mesai saatleri ile ilgili olumsuzluk yaşadıkları ifade edilmiştir. Katılımcılar özellikle yeteri kadar aileye vakit ayıramama, mesai saatlerinin güçlüğü ve rol çatışmasını vurgulamışlardır. Eğitim kurumlarında mesai saatleri tekrar gözden geçirilerek bu konuda iyileştirme yoluna gidilebilir.
- Örgütsel adalet konusunda kadın yöneticilerin algılarını olumlu yönde etkileyebilmek için öncelikle adaletsizlik yaratan sorunların nedenleri incelenip çözüm önerileri düşünülebilir. Bu bağlamda kadın okul yöneticilerinden önce erkek okul yöneticilerinin hizmet içi eğitime tabi tutulması yarar sağlayabilir.
- Türkiye’de kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyi son derece yüksek çıkmasına karşın, benlik saygısı düzeyinin orta dereceye yaklaşan bir düzeyde kalması sonucundan hareketle, Türkiye’de kadınların kamusal alan dışındaki günlük hayattaki deneyimlerinin araştırılması ve benlik saygısı düzeylerinin olumsuz etkilenmesinin önündeki engellerin kaldırılması toplumsal cinsiyet ve sürdürülebilir eğitim yönetimi bağlamında son derece önemlidir.
- Kadın okul yöneticilerinin benlik saygısı yüksek çıkmasına karşın benlik saygısı ile kişilerarası adalet algısının ilişkili çıkmaması sonucuna bağlı olarak kişilerarası iletişim, empati, işbirliği konularında kadın okul yöneticilerinin kişisel-mesleki gelişimlerinin artırılması önerilebilir.
- Bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri de, örgütsel adalet düzeyi ile öz yeterliğin yılmama boyutunun ilişkili çıkmasıdır. Ayrıca genel öz yeterlik puanı ile örgütsel adalet toplam puanı ve tüm alt boyutları ilişkili çıkmıştır. Bu durumda, örgütsel adalet düzeyini artırmak için kadın okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerini artırmak gerektiği önemlidir. Kadın okul yöneticilerinin öz yeterliklerini artırabilmek için ise kadın yöneticiler arasında olumlu deneyimlerin paylaşılması, sorunlarla başa çıkma yöntemlerinin geliştirmeleri ve kişisel gelişimlerinin (liderlik gibi) artırılması önemlidir.

- Cinsiyetin okul yönetiminde olumsuz bir etki yarattığını ifade eden kadın okul yöneticilerinin görüşlerinden hareketle, Türkiye genelinde bir ihtiyaç analizi ve sorun tespiti çalışmasının yapılması uygun olabilir. Dolayısıyla kadın okul yöneticilerinin sorun yaşama sıklığının yüksek olduğu bölgelerle ivedilikle sorunların çözümü gerçekleştirilebilir.
- Kadın okul yöneticilerinin kadın öğretmen meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunları azaltabilmek amacıyla bazı çalışmalar yürütülebilir. Örneğin, kadınların duygu ve düşüncelerini çekinmeden paylaşabilecekleri iletişim platformları kurulabilir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı maarif müfettişlerinden destek alınarak sorunlara çözüm bulunabilir.
- Bu araştırmada kadın okul yöneticilerinin baskın, kuralcı ve aşırı titiz olma gibi özelliklerinin ifade edildiği düşünüldüğünde, bu konularla ilgili yüzleştirilmeleri ve öz eleştiri yapmalarının sağlanması önerilebilir.
- Kadına yönelik bakış açısının değişmesi gerektiği sonucundan hareketle Türkiye’de demokrasi kültürünün geliştirilmesi, yaşam boyu eğitime önem verilmesi, anne-baba eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, sosyal beceri ve kültürel gelişim eğitimine odaklanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağıroğlu-Bakır, A., Uğurlu, C.T., Köybaşı, F. & zyazıcı, K. (2017). Kadın okul yöneticileri üzerine nitel bir araştırma. *Current Research in Education*, 3(1), 1-14.
- Akdoğan, R. & Ceyhan, E. (2014). Adleryen grupla psikolojik danışmanın yetersizlik duygusu ve psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 117-128.
- Akın, A., Sarıçam, H. & Kaya, . (2014). Career decision self-efficacy scale-short form (CDSSES-SF): The psychometric properties of Turkish version. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 13(5), 80-89.
- Akman, G. İ., & Akman, Y. (2016). Kraliçe arı sendromu bağlamında kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 748-763.
- Aktaş, N. (2007). *Kadın okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar (Kayseri ili rneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, G. (2014). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 53-72.
- Akyüz, Y. (2016). Batı toplumunda mahremiyet algısının oluşumu, değişimi ve etkisi, İçinde *Türkiye*, s. 175-195, Din, Gelenek ve Ahlak Bağlamında Mahremiyet Algıları Sempozyumu, 27-29 Mart 2015, Samsun.
- Altınışık, S. (1995). Okul ğretmenlerinin okul müdürü olmasının engelleri. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 333-334.

- Argon, T. & Demirer, S. (2015). Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ve insan kaynaklarını yönetimi yeterlikleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 221-264.
- Arslan, E. (2008). *Öğretmen adayları için eğitim bilimleri*. Ankara: İrem Yayıncılık.
- Arslan, A. E., Baş, M. & Özler, D.E. (2016). 360 derece performans değerlendirmenin bir işletmedeki örgütsel adalet algısı üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 78-95.
- Aslan-Yılmaz, H. (2016). Bir derleme: Benlik kavramına ilişkin bazı yaklaşımlar ve tanımlamalar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 79-89.
- Atak, H., Tatlı, C.E., Çokamay, G., Büyükpabuşcu, H. & Çok, F. (2016). Yetişkinliğe geçiş: Türkiye’de demografik ölçütler bağlamında kuramsal bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 204-227.
- Atalay, B. I., Buğrul, N., Ayhan, E., Koyuncu, T., Aygün, S. M., Arslantaş, D. & Ünsal, A. (2014). Eskişehir’de bazı liselerde öğrenciler arasında toplumsal cinsiyet algısı ve benlik saygısı. 17. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, 20-24 Ekim, 17. *Halk Sağlığı Kongresi Özet Kitabı*, s. 1089-1090.
- Aydoğan, İ. (2013). Evaluation of school administrator's life quality in terms of some certain variables. *Eğitim & Bilim*, 38(167), 327-335.
- Babaoğlan, E. (2017). ABD’deki kadın okul bölgesi müdürlerinin yaşadığı cinsiyet ayrımcılığına dayalı sorunlar, üstesinden gelme yolları ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 401-418.
- Babila, M. H. A. (2016). Eski Mısır’da kadın. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 129-144.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.

- Balcı, N. (2016). *Eğitim kurumlarındaki kadın yöneticilere karşı tutumlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baytun, İ. D., & Özerem, A. (2013). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki kadın müdürlerin yönetim algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 221-230.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3, 108-114.
- Biroğul, H.K. & Deniz, M.E. (2017). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 814-825.
- Bleidorn, W., Arslan R. C., Denissen J. J., Rentfrow P. J., Gebauer J. E., Potter J. & Gosling S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem - A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396-410.
- Bliss, S. & Rasmussen, B. (2013). Reflections on contemporary psychodynamic theory in clinical social work. *Journal of Social Work Practice*, 27(3), 211-215.
- Bulut, M. B. (2014). Kadınların yüksek pozisyonlara gelememe nedenleri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(7), 202-215.
- Byrne, Z.S. & Cropanzano, R. (2001). The history of organizational justice: The founder speak. In R.Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: From theory to practice* (Vol. 2, pp. 3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cashwell, C.S. (1995). Family functioning and selfesteem of middle school students: A matter of perspective? *Journal of Humanistic Education & Development*, 34, 83-91.
- Chaplain, R.P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26(2), 177-190.
- Colquitt, J.A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Third Edition). USA: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adölesanlarda benlik saygısı*. Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dilek, İ. (2009). *Performans değerlendirme ve bankacılık sektöründe bir uygulama*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu üzerindeki etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Er, O. & Adıgüzel, O. (2015). Cam tavan gölgesindeki kraliçe arılar: Kadınların kariyer ilerlemelerinde karşılaştıkları engeller ve etkili liderlik. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 163-175.

- Ercan, L. & Erol, M. (2015). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kişisel epistemolojileri ve benlik algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 492-520.
- Ercan, G. ve Altunay, E. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir İli Örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 120-143.
- Erdoğan, B. & Köten, E. (2014). Yeni toplumsal hareketlerin sınıf dinamiği: Türkiye LGBT hareketi. *Siyasal Bilimler Dergisi*, 2(1), 93-113.
- Erkol, H. (2015). *Kadın eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla okul yönetimi ve kadın yöneticiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Ertürk, Y.D. & Ertem E. T. (2016). Fenomenolojik bir kavram olarak kendilik ve sosyal ağlarda kendilik sunumu ile narsistik eğilimler ilişkisi: İletişim fakültesi (İÜİF) öğrencileri üzerine bir ön çalışma. *Intermedia International e-Journal*, 3(1), 12-29.
- Eisenberg, S. & Delaney, D.J. (1998). *Psikolojik danışma süreci*, (Çev: N. Ören & M. Takkaç), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fuller, K. (2017). Women secondary head teachers in England: Where are they now? *Management in Education*, 31(2), 54-68
- Gladney, M.R. (2016). Letter writing, authorship, and southern women modernists. *The Oxford handbook of the literature of the US south*, Oxford University Press.
- Gneezy, U., Leonard, K.L. & List, J.A. (2009). Gender differences in competition: Evidence from a matrilineal and patriarchal society. *Econometrica*, 77(5), 1637-1664.
- Gök, M. (2016). Kadına yönelik şiddetin kuramsal temelleri ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 11(2), 451-472.

- Güçlü, N., Ateş, Ö. T. & İhtiyaroğlu, N. (2016). Kadın okul yöneticilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 176-188.
- Gül, H., Yalçinoğlu, N. & Atlı, Z.C. (2014). Türkiye'de çalışma yaşamında kadının konumu ve sorunları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 13(2), 169-176.
- Hausmann, R., Tyson, L.D. & Zahidi, S. (2010). *The Global Gender Gap Report*. World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2010.pdf adresinden Haziran 2017'de alınmıştır.
- Hutchinson, S. (2002). *Women in school leadership: Taking steps to help them make the leap, the changing world of school administration*, United States: NCPEA.
- İşık, E. (2013). Mesleki sonuç beklentisinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve denetim odağı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1419-1430.
- Izgar, H.& Dilmaç, B. (2008). Yönetici aday öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 437-446.
- İşcan, Ö.F. & Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-15.
- İşcan, Ö.F. & Tanrıbil, S. (2016). Vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıklarına ve adalet algılarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1021-1032.
- İyigün, N.Ö. (2012). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 49-64.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

- Karaca, A (2007). *Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: Cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karagonlar, G., Öztürk, E.B. & Özmen, Ö.N. (2016). Çalışanın örgütle sosyal mübadele algısı ve işten ayrılma niyeti: İşe cezbolmanın ve öz yeterliliğin rolü. *METU Studies in Development*, 42(3), 411-433
- Karahanoglu, S. (2015). *KKTC eğitim sistemindeki güncel sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Karamessini, M. & Rubery, J. (2013). *Women and austerity: The economic crisis and the future for gender equality*, Routledge.
- Kaya, A. & Saçkes, M. (2004). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 49-56.
- Kılıç, D. & Öztürk, S. (2014). Türkiye’de kadınların işgücüne katılımı önündeki engeller ve çözüm yolları: Bir ampirik uygulama. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 107-130.
- Kitele, A.N. (2013). *Challenges faced by female headteachers in the management of secondary schools: A case of Kangundo District in Machakos County*, Unpublished PhD Thesis, Kenyatta University, Kenya.
- Klassen, R.M., Durksen, T.L. & Tze, V.M.C. (2014). Teachers’ self-efficacy beliefs. In P.W. Richardson, S.A. Karabenick & H.M.G. Watt. *Teacher motivation: Theory and practice* (p.100-115). NY: Routledge.
- Korkmaz, H. (2016). Yönetimde kadın ve cam tavan sendromu. *Alternatif Politika*, 8, 95-112.

- Köroğlu, C.Z. (2013). Modern kamusal alana eleştirel yaklaşımlar: Genel bir değerlendirme (Postmodernizm, Feminizm ve Din). *Turkish Studies*, 8(6), 431-457.
- Köse, A., & Uzun, M. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici olmak: Sorunlar ve eğilimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1058-1083.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C.T. & Öncel, A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-14.
- Lawler, S. (2015). *Identity: Sociological perspectives*, John Wiley & Sons.
- Leopold, T.A., Ratcheva, V. & Zahidi, S. (2016). *The Global Gender Gap Report*. World Economic Forum.
http://www3.weforum.org/docs/GGGR16/WEF_Global_Gender_Gap_Report_2016.pdf adresinden alındığı tarih: 10.05.2017.
- Lent, R. W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career/academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Mizrachi, R. & Aracı, H. (2010). Kadın yöneticiler ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 149-156.
- Möngü, B. (2013). Postmodernizm ve postmodern kimlik anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 27-36.
- Negiz, N. & Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 194-214.
- Nicholson, L. (2013). *Feminism/postmodernism*. Routledge.

- Özan, M.B. & Akpınar, B. (2002). Okul yönetiminde kadın yöneticilerin başarısı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 219-234
- Özan, M.B. (2009). Okul yöneticiliğinde cam tavan sendromunun yaşanmadığı bir ada örneği: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 15-33.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi: Çok değişkenli analizler*. Eskişehir: Kaan Yayıncılık.
- Özmen, Ö.N.T., Arbak, Y. & Özer, P.S. (2007). Adalet verilen değer in adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma. *Ege Academic Review*, 7(1), 17-33.
- Özyürek, R. (2016). Kız ve erkek on birinci sınıf öğrencilerinin kariyer yetkinlik beklentisi, kariyer seçenekleri zenginliği, akademik performans ve yetenekleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(17), 19-32.
- Recepoglu, E. & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Rennison, N. (2015). *Freud and psychoanalysis: Everything you need to know about id, ego, super-ego and more*, Oldcastle Books.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent selfimage*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sam, F.K., Amartei, A.M., Osei-Owusu, B. & Antobre, O.O. (2013). Female leadership stereotypes: The perception of the leadership of female heads of senior high schools in Ashanti region. *International Research Journals*, 4(10), 702-709.

- Sancar, S. (2016). Türk modernleşmesinin cinsiyeti: Erkekler devlet, kadınlar aile kurar. *A Journal of Identity and Culture*, 5, 116-120.
- Schwarzer, R. (2014). *Self-efficacy: Thought control of action*. Taylor & Francis.
- Seçkin, Z. & Demirel, Y. (2014). Çalışanların örgütsel adalet algıları ile psikolojik yıldırma davranışı (mobbing) arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 329-348
- Soyer, M. (2016). Toplumsal ilgi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 29-34.
- Spence, S.A., Kaylor-Hughes, C.J., Cooley, L., Green, R.D., Wilkonson, I.D. & Parks, R.W. (2009). Toward a cognitive neurobiological account of free association. *Neuropsychoanalysis*, 11(2), 151-163.
- Subaşı, Y. (2014). *Erich Fromm ve Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Şahin, B. M. & Özerdoğan, N. (2014). Başarılı emzirme için sosyal bilişsel ve emzirme öz-yeterlik kuramlarına dayalı hemşirelik bakımı. *Journal of Education and Research in Nursing*, 1(3), 11-16.
- Şeker, S.E. (2015). Motivasyon teorisi. *YBS Ansiklopedi*, 2(1), 22-26.
- Şirin, A.K. (2016). Osmanlı ve Cumhuriyetin ilk yıllarında kadın hareketleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(18), 46-63.
- Şişman, M. & Turan, S. (2004). Eğitim yönetiminin gelişimi. İçinde: Y. Özden (Ed), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s. 99-146). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık, *TODAİE Dergisi*, 29(4), 33-42.

- Tanrıverdi, B. (2016). Öz düzenleme becerileri, öğrenme stratejileri ve öz yeterlik inancı. S. Çelenk (Ed.), *İçinde Öğretim ilke ve yöntemleri*, s.123-152, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tok, T.N. & Yalçın, N. (2017). Okul yöneticileri gözünden kadın okul yöneticileri, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 353-366.
- Tukuş, L. (2010). Benlik saygısı değerlendirme ölçeği-kısa formu: Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması. Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Tuskan, A. (2012). Toplumsal cinsiyet toplumda kadına biçilen roller ve çözümleri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 99, 445-449.
- TÜİK. (2014). *Toplumsal cinsiyet istatistikleri*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu
- TÜİK. (2016). *İstatistiklerde kadın*. Haber Bülteni, 24643. Alındığı tarih: 02.08.2017.
Alındığı adres: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24643>
- TÜİK. (2017a). *İstatistiklerde kadın*. Haber Bülteni, 24643. Alındığı tarih: 15.09.2017.
Alındığı adres: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24643>
- TÜİK. (2017b). *İşgücü istatistikleri*. Haber Bülteni, 24630. Alındığı tarih: 21.08.2017.
Alındığı adres: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24630>
- Wolff, K. B. (2016). Feminism and postmodernism. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*.
- Yalçın, M. (2015). *Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ.Ö. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

- Yıldırım Şahin, E. (2020). Bir taşra hikayesi daha: Taşra üniversitesinde kadın akademisyen olmak. *Çalışma ve Toplum*, 1, 229-268.
- Yılmaz, H.A. & Hovardaoğlu, S. (2015). Yakın ilişkilerde yatırım modeli unsurlarının ve bazı değişkenlerin yüksek ve düşük izlenim ayarlamacılığı ile ilgisi. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 932-949.
- Yiğit, S. (2014). *Kadın eğitim yöneticilerinin çalışma ortamları ve kariyer engellerine ilişkin bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Zel, U. (2002). İş arenasında kadın yöneticilerin algılanması ve kraliçe arı sendromu. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(2), 39-49.
- Zerbe, K. (2015). Psychodynamic theory of eating disorders. In *The Wiley Handbook of Eating Disorders*, (Ed. L. Smolak & M. P. Levine), pp. 253-268, John Wiley & Sons, Ltd.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202 -231). NY: Cambridge University Press.

EKLER

Ek 1: Genel Öz Yeterlik Ölçeği

Genel Öz Yeterlik Ölçeği

Aşağıda sunulan ifadeleri dikkatle okuyunuz. Verilen ifadeye katılıp katılmadığınızı, her ifadenin karşısında yer alan satırdaki, size uygun düşen derecelendirmenin üzerine çarpı (X) işareti yazarak işaretleyiniz.

1	Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4
2	Beklenmedik durumlarda ne yapmam gerektiğini her zaman bilirim.	1	2	3	4
3	Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum.	1	2	3	4
4	Ne olursa olsun üstesinden gelirim.	1	2	3	4
5	Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem başarabilirim.	1	2	3	4
6	Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.	1	2	3	4
7	Bir sorunla karşılaştığımda onu halledebilmeye yönelik birçok fikirlerim vardır.	1	2	3	4
8	Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.	1	2	3	4
9	Ani olaylarında hakkından gelebileceğimi sanıyorum.	1	2	3	4
10	Her sorun için bir çözümlüm vardır.	1	2	3	4

(1= bu ifade bana kesinlikle uygun değil)

(4= bu ifade bana tümüyle uygun)

EK-2 Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği

Soru formunda yer alan ‘kazanımlar ’ ifadesi, aldığımız ücret, ilerleme, takdir vb. iş sonuçlarınızı ifade eder. Bu kazanımların ne şekilde dağıtılacağı amirinizin/yöneticinizin vereceği karara bağlıdır.

Bu anlamda formda yer alan ‘süreçler ’ ifadesi ise, kazanımlarınızla ilgili karar vermede amirinizin/amirlerinizin kullandığı işlemler dizisini ifade etmektedir. Soru formu ve içindeki kriterleri, özgürce değerlendirerek fikrinize en uygun olan tek seçeneği işaretleyiniz.

I. Aşağıdaki ifadeler sizi kazanımlarınıza ulaştıran süreçler (kazanımlarınızla ilgili karar vermede amirinizin/amirlerinizin kullandığı işlemler) ile ilgilidir. İfadelerle ilgili yanıtlarınızı verirken lütfen her bir sorunun yanında yer alan aşağıdaki ölçeği kullanınız.

1. Fikirlerinizi ve duygularınızı bu süreçler esnasında ifade edebiliyor musunuz?	1	2	3	4	5
2. Bu süreçler esnasında elde edilen kazanımlar üzerinde etkiniz var mıdır?	1	2	3	4	5
3. Bu süreçler tutarlı bir şekilde uygulanıyor mu?	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
4. Bu süreçler önyargılardan uzak uygulanıyor mu?	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
5. Bu süreçler doğru ve tutarlı bilgilere mi dayandırılmıştır?	1	2	3	4	5
6. Süreçler sonucu ulaşılan kazanımların düzeltilmesini talep edebilir misiniz?	1	2	3	4	5
7. Bu süreçler etik ve ahlaki standartlara uygun mudur?	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>

II.Aşağıdaki ifadeler elde ettiğiniz kazanımlarla (aldığınız ücret, ilerleme, takdir vb. iş sonuçlarınıza) ilgilidir.

1. Elde ettiğiniz kazanımlar işteki çabanızı yansıtır mı?	1	2	3	4	5
2. Elde ettiğiniz kazanımlar tamamladığınız işe uygun mudur?	1	2	3	4	5
3. Elde ettiğiniz kazanımlar kuruma yaptığınız katkıyı yansıtır mı?	1	2	3	4	5
4. Elde ettiğiniz kazanımlar göstermiş olduğunuz performansa uygun mudur?	1	2	3	4	5

III.Aşağıdaki ifadeler süreçleri (kazanımlarınızla ilgili karar vermede amirinizin/amirlerinizin kullandığı işlemler) yönlendiren yetkili (amir/amirleriniz) ile ilgilidir.

1. Size nazik davranır mı?	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
2. Size değer verir mi?	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
3. Size saygılı davranır mı?	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
4. Size haksız yorum ve eleştiriler yöneltir mi?	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
5. Sizinle olan diyaloglarında samimi midir?	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
6. Süreçleri bütünüyle açıklar mı?	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
7. Süreçlere yönelik açıklamaları mantıklı mıdır?	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
8. Süreçlere yönelik ayrıntıları zamanında aktarır mı?	1	2	3	4	5
9. Bilgi aktarırken herkesin anlayabileceği dilden konuşur mu?	1	2	3	4	5

EK-3 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

ROSENBERG BENLİK SAYGISI

ÖLÇEĞİ D – 1

MADDE 1

1.Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.

a.ÇOK DOĞRU b.DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

2.Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.

a.ÇOK DOĞRU b.DOĞRU c. YANLIŞ d.ÇOK YANLIŞ 3.Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.

a.ÇOK DOĞRU b.DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 2

4.Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar birşeyler yapabilirim.

a.ÇOK DOĞRU b.DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

5.Kendimde gurur duyacak fazla birşey bulamıyorum.

a.ÇOK DOĞRU b.DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 3

6.Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.

a.ÇOK DOĞRU b.DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 4

7.Genel olarak kendimden memnunum.

a.ÇOK DOĞRU b.DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 5

8.Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.

a.ÇOK DOĞRU b.DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

MADDE 6

9.Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum.

a.ÇOK DOĞRU b.DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

10.Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.

a.ÇOK DOĞRU b.DOĞRU c. YANLIŞ d. ÇOK YANLIŞ

D – 2

11.Kendiniz hakkındaki düşünceleriniz değişkenlik gösterir mi, yoksa her zaman aynı mıdır ?

a.ÇOK DEĞİŞİR b.ZAMAN ZAMAN DEĞİŞİR c.ÇOK AZ DEĞİŞİR d.HİÇ

DEĞİŞMEZ

12.Hiç kendiniz hakkında bir gün bir görüşe, başka bir gün farklı bir görüşe sahip olduğunuzu farkettiğiniz olur mu ?

a.Evet, sık sık olur b. Evet, bazen olur c. Evet, nadiren olur d. Hayır, hiç olmaz

13.Kendim hakkındaki görüşlerimin çok çabuk değiştiğinfarkettim.

a.DOĞRU b.YANLIŞ

14.Kendim hakkında bazı günler olumlu bazı günlerse olumsuz düşüncelere sahip oluyorum.

a.DOĞRU b.YANLIŞ

15.Şu günlerde kendim hakkındaki görüşlerimi hiç birşeyin değiştiremeyeceğini düşünüyorum.

a.DOĞRU b. YANLIŞ D-3

16. Başınıza gerçekten bir şey geldiğinde kimse sizin durumunuzla pek ilgilenmeyecektir.

a.DOĞRU b.YANLIŞ

17.İnsan doğasında yardımlaşma gerçekten vardır.

a.DOĞRU b.YANLIŞ

18.Dikkatli davranmazsanız insanlar sizikullanacaklardır.

a.DOĞRU b.YANLIŞ

19. Bazı kişiler, insanların büyük çoğunluğunun güvenilebilir olduğunu, bazıları ise insanlarla ilişkilerinde çok güvenilemeyeceğini söylerler. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz ?

a. İnsanların çoğuna güvenilebilir.

b. İnsanlarla ilişkilerde çok güvenilemez.

20. İnsanlar daha çok başkalarına yardım etmeye mi, yoksa kendi çıkarlarını düşünmeye mi eğilimlidirler ?

a. Başkalarına yardım etmeye

b. Kendi çıkarlarını düşünmeye

D – 4

21. Eleştiriye karşı ne kadar hassassınızdır ?

a. Çok fazla hassas b. Oldukça hassas c. Az hassas d. Hassas değil

22. Eleştiri ya da azarlama beni çok fazla incitir.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

23. Yanlış yaptığınız bir şey için biri size güldüğünde veya suçladığında ne kadar rahatsız olursunuz ?

a. Çok fazla b. Oldukça c. Rahatsız olmam

D – 5

24. Genelde ne kadar mutlusunuzdur ?

a. Çok mutlu b. Mutlu c. Pek mutlu değil d. Çok mutsuz

25. Genelde oldukça mutlu bir kişi olduğumu düşünüyorum.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

26. Genel olarak kendinizi neşeli bir ruh hali içinde mi, yoksa neşesiz bir ruh hali içinde mi hissedersiniz ?

a. Çok neşeli bir ruh hali içinde b. Oldukça neşeli bir ruh hali içinde

c. Ne neşeli ne de neşesiz ruh halinde d. Oldukça neşesiz ruh halinde

27. Hayattan çok zevk alıyorum.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

28. Ben de mutlu gördüğüm diğer kişiler kadar mutlu olabilmeyi isterdim.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

29. Kendinizi kederli ve karamsar hissettiğiniz olur mu ?

a. Çok sık b. Sık c. Ara sıra d. Nadiren e. Hiçbir zaman

D – 6

30. Çoğu zaman başka bir şey yapmaktansa oturup hayal kurmayı tercih ediyorum.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

31. Bana hayalperest denilebilir.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

32. Zamanımın büyük bir kısmını hayal kurmakla geçiririm.

a. DOĞRU b. YANLIŞ

33. Gelecekte nasıl bir insan olacağınız konusunda hayal kurar mısınız ?

a. Çok sık b. Bazenc. Nadiren d. Hiçbir zaman

D – 7

34. Hiç uykuya dalma ya da uykunun sürekliliği açısından sorunuz oldu mu ?

a. Sık sık b. Bazenc. Nadiren d. Hiçbir zaman

35. Hiç ellerinizin sizi rahatsız edecek kadar titrediği olur mu ?

a. Sık sık b. Bazenc. Nadiren d. Hiçbir zaman

36. Hiç sizi rahatsız edecek kadar sinirlendiğiniz olur mu ?

a. Sık sık b. Bazenc. Nadiren d. Hiçbir zaman

37. Hiç sizi rahatsız edecek kadar çarpıntı hissettiğiniz olur mu ?

a. Sık sık b. Bazenc. Nadiren d. Hiçbir zaman

38. Hiç sizi rahatsız edecek kadar başınızın içinde basınç hissettiğiniz olur mu ?

a. Sık sık b. Bazenc. Nadiren d. Hiçbir zaman

39. Şu sıralarda hiç tırnak yiyor musunuz ?

a. Sık sık b. Bazenc. Nadiren d. Hiçbir zaman

40.Egzersiz veya çalışma zamanları dışında hiç sizi rahatsız edecek kadar nefes darlığı hissettiğiniz olur mu ?

a.Sık sık b.Bazenc.Nadiren d.Hiçbir zaman

41.Hiç sizi rahatsız edecek kadar ellerinizde terleme olur mu ?

a.Sık sık b.Bazenc.Nadiren d.Hiçbir zaman

42.Hiç rahatsız edici baş ağrıları çeker misiniz ?

a.Sık sık b.Bazenc.Nadiren d.Hiçbir zaman

43.Hiç rahatsız edici kabuslar görür müsünüz ?

a.Sık sık b.Bazenc.Nadiren d.Hiçbir zaman

D – 8

44.Ulusal veya uluslar arası önemli bir konuda görüşünüzü belirttiğinizde birisi size gülerse ne hissedersiniz ?

a.Çok incinirim ve rahatsız olurum. b.Biraz incinirim ve rahatsız olurum.

c.Beni pek fazla etkilemez.

45.Ulusal veya uluslar arası sorunlar tartışıldığında genellikle kötü izlenim bırakacak bir şey söylemektense hiçbir şey söylememeyi tercih ederim.

a.DOĞRU b.YANLIŞ

46.Toplumsal konularla ilgili tartışmalarda insanları kızdıracak bir şey söylemektense hiçbir şey söylememeyi tercih ederim.

a.DOĞRU b.YANLIŞ

D – 9

47.Uluslar arası konuları tartışır mısınız ?

a.Pek çokb.Oldukça c.Çok az d.Hiçbir zaman

48.Arkadaşlarınızla birlikte uluslar arası konuları tartıştığınız zaman tutumunuz nasıl olur ?

a.Sadece dinlerim b.Arada bir görüş bildiririm

c.Konuşmaya eşit oranda katılırım d.Diğerlerini ikna etmeye çalışırım

D – 10

49.Siz 10 – 11 yaşlarınızdayken anneniz arkadaşlarınızı tanır mıydı ?

- a.Hepsini tanırdı b.Çoğunu tanırdı
c.Bazılarını tanırdı d.Hemen hemen hiçbirini tanımazdı

50.Bu dönemde babanız arkadaşlarınızı tanır mıydı ?

- a.Hepsini tanırdı b.Çoğunu tanırdı
c.Bazılarını tanırdı d.Hemen hemen hiçbirini tanımazdı

51. 5. – 6. sınıflardayken karneniz iyi olduğunda anneniz çoğu zaman ilgilenmezdi.

- a.DOĞRU b.YANLIŞ

52. 5. – 6. sınıflardayken karneniz iyi olduğunda babanız çoğu zaman ilgilenmezdi.

- a.DOĞRU b.YANLIŞ

53. 5. – 6. sınıflardayken karneniz kötü olduğunda anneniz çoğu zaman ilgilenmezdi.

- a.DOĞRU b.YANLIŞ

54. 5. – 6. sınıflardayken karneniz kötü olduğunda babanız çoğu zaman ilgilenmezdi.

- a.DOĞRU b.YANLIŞ

55.Sizce diğer aile bireyleri sizin söylediğiniz şeylerle ne kadar ilgilenirler ?

- a.Çok ilgilenirler b.Oldukça ilgilenirler c.İlgilenmezler

D – 11

56.Büyümekte olduğunuz dönemde babanızın en çok tuttuğu çocuğu kimdi ?

- a.Ben b.Ağabeyim c.Ablam d.Erkek kardeşim
e.Kız kardeşim f.Bildiğim kadarıyla çok tuttuğu birisi yoktu

57.Bu dönemde babanız arkadaşlarınızı tanır mıydı ?

- a.Hepsini tanırdı b.Çoğunu tanırdı
c.Bazılarını tanırdı d.Hiçbirini tanımazdı

58.Anne ve babanızın hangisi ile daha rahat konuşabiliyorsunuz ?

- a.Babamla çok daha fazla b.Babamla biraz daha fazla

c. Her ikisi ile eşit oranda d. Annemle biraz daha fazla

e. Annemle çok daha fazla

59. Anne ve babanızın hangisi sizi daha çok över ?

a. Babam çok daha fazla b. Babam biraz daha fazla

Her ikisi eşit oranda

Annem çok daha fazla

d. Annem biraz daha fazla

60. Anne ve babanızın hangisi size daha çok şefkat gösterir ?

a. Babam çok daha fazla b. Babam biraz daha fazla

61. Anne ve babanız anlaşamadıkları zaman siz genellikle hangisinden yana olursunuz ?

a. Çok daha fazla olarak babamdan yana b. Biraz fazla olarak babamdan yana c. Eşit oranda her ikisinden yana d. Biraz fazla olarak annemden yana

e. Çok daha fazla olarak annemden yana

D – 12

62. Yalnız bir insan olmaya eğilimli misinizdir ?

a. Evet b. Hayır

63. İnsanların çoğu sizin nasıl bir kişi olduğunuzu bilirler mi, yoksa çoğunun sizi gerçekten tanımadıklarını mı düşünürsünüz ?

a. Çoğu benim nasıl biri olduğumu bilir.

b. Çoğu gerçekten beni tanımaz.

PUANLAMA

D – 1 D – 2 D – 3 D – 4 D – 5 D – 6 D – 7 D – 8 D – 9 D – 10 D – 11 D – 12

ROSENBERG BENLİK SAYGISI ENVANTERİ PUANLAMA VE DEĞERLENDİRME

ŞEKLİ

Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri, D-1 (Benlik Saygısı) ; D-2 (Kendilik Kavramının Sürekliliği) ; D-3 (İnsanlara Güven Duyma) ; D-4 (Eleştiriye Duyarlılık) ; D-5 (Depresif Duygulanım) ; D-6 (Hayalperestlik) ; D-7 (Psikosomatik Belirtiler) ; D-8 (Kişilerarası İlişkilerde Tehdit Hissetme) ; D-9 (Tartışmalara Katılabilme Derecesi) ; D-10 (Ana- Baba İlgisi) ; D-11 (Babayla İlişki) ve D-12 (Psşik İzolasyon) olmak üzere toplam 12 bölümden oluşmaktadır. Bölümlerin hangi soru maddelerini kapsadığı ve bu maddelerin alacağı puan değerleri aşağıda açıklanmıştır:

D -1 (BENLİK SAYGISI)

1....(C)=0,17 (D)=0,34 6....(C)=0,50 (D)=1

2....(C)=0,16

3....(A)=0,17

4....(C)=0,25 5....(C)=0,25

(D)=0,50 (D)=0,50

9....(A)=0,50 10...(A)=0,50

(B)=0,25 (B)=0,25

D -2 (KENDİLİK KAVRAMININ SÜREKLİLİĞİ)

11....(A)=1 12....(A)=1 (B)=1 (B)=1 (C)=1 (C)=1

(D)=0 (D)=0

(B)=0

(B)=0

15....(A)=0 (B)=1

D -3 (İNSANLARA GÜVEN DUYMA) 16....(A)=1 (B)=0

17....(A)=0 (B)=1

18....(A)=0 (B)=1

19....(A)=1 (B)=0

20....(A)=0 (B)=1

D -4 (ELEŞTİRİYE DUYARLIK)

21....(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 22....(A)=1

23....(A)=1

D -5 (DEPRESİF DUYGULANIM)

24....(A)=0 25....(A)=0

26....(A)=0 27....(A)=0

(B)=0 (B)=1

(B)=0 (B)=1

(C)=0 (D)=1

(C)=0 (D)=1

28....(A)=1 (B)=0

29....(A)=1 (B)=0 (C)=1 (D)=0 (E)=0

D -6 (HAYALPERESTLİK)

30....(A)=1 (B)=0

31....(A)=1

32....(A)=1

D -7 (PSİKOSOMATİK BELİRTİLER): Anksiyete belirtisi kabul edilir.

34....(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 39....(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 35....(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0

40....(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 36....(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 41....(A)=1 (B)=1

(C)=0 (D)=0 37....(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 42....(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 38....(A)=1

(B)=1 (C)=0 (D)=0 43....(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0

D –8 (KİŞİLERARASI İLİŞKİLERDE TEHDİT HİSSETME)

44....(A)=1 (B)=0 (C)=0

45....(A)=1 46....(A)=1 (B)=0 (B)=0

D –9 (TARTIŞMALARA KATILABİLME DERECEŚİ) 47....(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0

48....(A)=0 (B)=0 (C)=1 (D)=1

D –10 (ANA –BABA İLGİSİ)

49....(A)=0 50....(A)=0

51....(A)=1 52....(A)=1 (B)=0 (B)=0 (B)=0 (B)=0

(C)=1 (C)=1

(D)=1 (D)=1

(B)=0

(B)=0

55....(A)=0 (B)=0 (C)=1

D –11 (BABAYLA İLİŞKİ)

56....(A)=1

57....(A)=1

(E)=0

(E)=0

61....(A)=1 (B)=1 (C)=0 (D)=0 (E)=0

D –12 (PSİŐİK

İZOLASYON)

62....(A)=1 (B)=0 63....(A)=0 (B)=1

Değerlendirme : Görüldüğü gibi ‘‘Benlik Saygısı’’ alt leği hariç diğer tüm ölçeklerde doğru yanıtlar ‘1’ puan almakta; ‘‘Benlik Saygısı’’ alt testinde ise yanıtlar 0-6 puan ile değerlendirilmektedirler.

‘‘Benlik Saygısı’’ alt testinde 0 –1 puan alanların ‘‘yüksek’’; 2–4 puan alanların ‘‘orta’’ ve 5–6 puan alanların ‘‘düşük’’ benlik saygısına sahip oldukları kabul edilir.

“Kendilik Kavramının Sürekliliği” alt testinde “puanın yüksek” olması sürekliliğin “az” olduğuna; “0-2” puan alındığında kendilik kavramının sürekliliğinin fazla, “3-5” puan alındığında ise kendilik kavramı sürekliliğinin az olduğuna işaret eder.

“İnsanlara Güven Duyma” alt testinde “yüksek puan”, güvenin “az” olduğuna; “0-1” puan alanların insanlara olan güvenlerinin çok olduğu, “2-3” puan alanların insanlara orta düzeyde güven duydukları ve “4-5” puan alanların ise insanlara az güven duydukları söylenebilir.

“Eleştiriye Duyarlılık” alt testinde “yüksek puan”, “fazla” duyarlılığa; “0-1” puan eleştiriye az duyarlılığa, “2-3” puan eleştiriye çok duyarlılığa işaret eder.

“Depresif Duygulanım” alt ölçeğinde “yüksek puan”, depresyon düzeyinin “yüksek” olduğuna; “0” puan depresif duygulanımın olmadığına, “1-2” puan depresif duygulanımın az olduğuna, “3-4” puan depresif duygulanımın orta düzeyde yaşandığına ve “5-6” puan ise depresif duygulanımın yüksek düzeyde yaşandığına işaret eder.

“Hayalperestlik” alt ölçeğinde “yüksek puan”, hayalperestliğin “fazla” olduğuna; “0-1” puan hayalperestliğin az olduğunu, “2-3” puan orta düzeyde olduğunu ve “4” puan hayalperestliğin üst seviyede olduğunu belirtir.

“Psikosomatik Belirtiler” alt testinde “yüksek puan”, belirtilerin “fazlalığına”; “0-2” puan belirtilerin az olduğuna, “3-4” puan orta düzeyde psikosomatik belirti yaşandığına ve “5” puan belirtilerin fazla olduğuna işaret eder.

“Kişilerarası İlişkilerde Tehdit Hissedilmesi” alt testinde “yüksek puan”, “kolaylıkla tehdit” edilme duygusuna; “0” puan tehdit hissedilmediğini, “1” puan az hissedildiğini, “2” puan orta düzeyde hissedildiğini ve “3” puan ise kişilerarası ilişkilerde yüksek düzeyde tehdit hissedildiğini gösterir.

“Tartışmalara Katılabilme Derecesi” alt ölçeğinde “yüksek puan”, tartışmalara katılabilmenin “yüksek” oluşuna; “0” puan tartışmalara katılma derecesinin az, “1” puan orta, “2” puan çok olduğuna işaret eder.

“Ana – Baba İlgisi” alt testinde “yüksek puan”, ilgi “azlığına”; “0-2” puan ilginin çok olduğunu, “3-4” puan orta düzeyde ilgi olduğunu ve “5-7” puan ise ana-baba ilgisinin az olduğunu gösterir.

“Babayla İlişki” alt ölçeğinde “yüksek puan”, babayla ilişkinin “fazla” oluşuna; “0-2” puan babayla ilişki azlığına, “3-4” puan orta düzeyde bir ilişkiye, “5-6” puan da babayla ilişkinin fazla olduğuna ve

“Psikik İzolasyon” alt testinde ise “yüksek puan”, psikik izolasyonun “fazlalığına”; “1” puan izolasyonun az olduğuna, “2” puan izolasyonun çok olduğuna işaret eder.

EK-4 Yazılı Görüş Formu

Bu araştırma, Yakın Doğu Üniversitesinde yapılan doktora tezi amacıyla yapılmaktadır. Araştırma için veri toplamak gerektiğinden siz değerli kadın yöneticilerin görüşlerine ihtiyaç vardır. Görüşme formundan elde edilen veriler ve kimlik bilgileri araştırma dışında, başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için vereceğiniz cevaplarda samimi olmanız ve gerçek durumu ortaya koymanız önemlidir. Araştırmaya zaman ayırarak yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Dilek SÖNMEZ GENÇ

Yakın Doğu Üniversitesi Doktora Öğrencisi

OKUL YÖNETİMİ SÜRECİNDEKİ DENEYİM: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Soru 1: Yönetici olma motivasyonunuz nedir?

Soru 2: Bir okul yöneticisinin mesleki ve kişisel özellikleri nasıl olmalıdır?

Soru 3: Okul yöneticiliğinde cinsiyete bağlı farklılıklar yaşadınız mı?

Soru 4: Yöneticilik sürecinde kendi mesleki ve kişisel gelişimleri için neler yaptınız?

Soru 5: Kadın okul yöneticisi olarak karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Soru 6: Kadın okul yöneticilerinin, yönetim sürecinde yaşadıkları özel hayata yansıyan sorunlar ile karşılaştınız mı? Bu sorunlar nelerdir?

Soru 7: Kadın okul yöneticilerinin mesleki ve liderlik yaklaşımı erkek meslektaşlarınıza göre farklılık gösteriyor mu? Varsa bu farklar nelerdir?

Soru 8: Kadın yöneticilerin yeni projelere katkısı fark yaratıyor mu? Yaratıyorsa bu farklar nedir?

Soru 9: Kadın okul yöneticisi olarak Türk eğitim sisteminde kadın yöneticilerin durumunu ve geleceğini değerlendirir misiniz?

Soru 10: Kadın okul yöneticisi olarak yaşadığınız sorunlarla ilgili önerileriniz nelerdir?

İntihal Raporu (TURNITIN)

Doktora Tezi

ORIJINALLIK RAPORU

%7	%7	%1	%3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
2	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	%1
3	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	Submitted to Istanbul Aydin University Öğrenci Ödevi	%1
5	arelarsiv.arel.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
6	acikerisim.baskent.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
7	Submitted to Istanbul Gelisim University Öğrenci Ödevi	%1
8	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	%1
9	pegem.net İnternet Kaynağı	%1