

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KADIN VE AİLE ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**KADIN ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİKTEN AYRILMA DENEYİMLERİNİN
İNCELENMESİ: BİR FENOMENOLOJİK ÇALIŞMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gonca YELMAN GERÇEK

OCAK-2026

TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KADIN VE AİLE ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**KADIN ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİKTE AYRILMA DENEYİMLERİNİN
İNCELENMESİ: BİR FENOMENOLOJİK ÇALIŞMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gonca YELMAN GERÇEK

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Songül AKTAŞ

OCAK-2026

TRABZON

ONAY

Gonca YELMAN GERÇEK tarafından hazırlanan “Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Deneyimlerinin İncelenmesi: Bir Fenomenolojik Çalışma” adlı bu Çalışma 12.01.2026 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği / oy çokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Kadın ve Aile Çalışmaları Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı’nda **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi		Karar		İmza
Unvanı - Adı ve Soyadı	Görevi	Kabul	Ret	
Doç. Dr. Ruveyde AYDIN	Başkan	☐	☐	
Prof. Dr. Songül AKTAŞ	Üye	☐	☐	
Doç. Dr. Ayça EMİNOĞLU	Üye	☐	☐	

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

Prof. Dr. Haydar AKYAZI
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezde yer alan bütün bilgilerin etik davranışa uygun ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca KTÜ-Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırlanmış bu çalışmada, şahsıma ait olmayan her türlü söylemin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.

Gonca YELMAN GERÇEK

12.01.2026

ÖNSÖZ

Uzun ve zorlu bir çalışma sürecinin ardından bu tezi tamamlamış olmanın mutluluğunu yaşıyorum. Bu süreçte bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren, samimiyetini her daim hissettiren ve motivasyonumu sürekli yüksek tutan danışmanım Prof. Dr. Sayın Songül AKTAŞ'a tüm emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecinde bana destek olan ve araştırmanın temelini oluşturan verileri paylaşarak katkı sağlayan katılımcı öğretmenlere de şükranlarımı sunarım. Tez Savunma Sınavımda jüri üyesi olarak sundukları katkıları için Doç. Dr. Sayın Ayça EMİNOĞLU ve Doç. Dr. Sayın Rüveyde AYDIN hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma süresince bana özverili yol arkadaşlığı ile destek olan eşim İbrahim GERÇEK'e minnettarım. Tez çalışmamda gerek moral ve motivasyon, gerekse teknik destekleriyle yanımda olan İngilizce Öğretmeni Muhammet Emin KATLAN ve Müdür Yardımcım Fatma TERZİOĞLU'na yürekten teşekkür ederim.

Bu çalışma, yalnızca akademik bir çaba olmanın ötesinde, eğitim yöneticiliği görevinde bulunan kadınların aileleri ve çocukları için verdikleri mücadeleyi anlamama da olanak sağlamıştır. Bu nedenle, bana varlıklarıyla her daim güç veren kızlarım Zeynep ve Aybüke'ye ithaf ediyorum; onların hayallerinin önünde hiçbir engel olmamasını, kadınların her alanda hak ettikleri yerlere ulaşabilmelerini ve cesaretle ilerleyebilmelerini diliyorum.

Ocak, 2026

Gonca YELMAN GERÇEK

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET	VIII
ABSTRACT	IX
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
GRAFİKLER LİSTESİ	XII
KISALTMALAR LİSTESİ	XII
GİRİŞ	1-3

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KADIN EĞİTİM YÖNETİCİLİĞİNE GENİŞ PERSPEKTİFTEN BAKIŞ:

TOPLUMSAL CİNSİYET, YÖNETİCİ VE KARİYER.....	4-67
1.1. Toplumsal Cinsiyet.....	4
1.1.1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği.....	5
1.1.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği	8
1.1.3. Sürdürülebilir Kalkınma ve Toplumsal Cinsiyet.....	12
1.1.4. Toplumsal Cinsiyet, Kadın ve Aile	14
1.1.5. Toplumsal Cinsiyet Rollerı	15
1.1.6. Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı ve Kadın Olmak.....	16
1.1.7. Meslekler Arası Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı	19
1.1.8. Yönetimde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı.....	22
1.2. Eğitim Yönetimi	25
1.2.1. Yönetim Kuramları	26
1.2.2. Klasik Kuramlar	27
1.2.3. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı	28
1.2.4. Yönetim Süreci Yaklaşımı	29
1.2.5. Bürokrasi Yaklaşımı.....	29
1.2.6. Davranışsal Kuramlar	29
1.2.7. X Kuramı Yaklaşımı	30
1.2.8. Y Kuramı Yaklaşımı.....	30
1.3. Modern Kuramlar.....	31

1.3.1. Sistem Yaklaşımı.....	31
1.3.2. Durumsallık Yaklaşımı.....	31
1.3.3. Toplam Kalite Yönetimi.....	31
1.3.4. Z Kuramı.....	32
1.3.5. Öğrenen Örgüt Yaklaşımı.....	33
1.4. Liderlik.....	33
1.4.1. Liderlik Yaklaşımları.....	34
1.4.1.1. Özellikler Yaklaşımı	35
1.4.1.2. Davranışsal Yaklaşım.....	35
1.4.1.3. Durumsal Yaklaşım.....	35
1.4.1.4. Modern Yaklaşımlar.....	35
1.4.2. Lider ve Yönetici Farkları.....	36
1.4.3. Kadın Liderlik.....	38
1.4.4. Kadın ve Erkek Yönetici Algısı	39
1.4.5. Kadın Yönetici Olmak	44
1.4.6. Dünyada Kadın Eğitim Yöneticilerinin Durumu	45
1.4.7. Türkiye’de Kadın Eğitim Yöneticilerinin Durumu	49
1.5. Kadın Eğitim Yöneticilerinin Önlerindeki Kariyer Engelleri	53
1.5.1. Psikolojik Engeller.....	53
1.5.1.1. Cam Tavan	53
1.5.1.2. Cam Uçurum.....	55
1.5.1.3. Cam Yürüyen Merdiven	56
1.5.1.4. Kraliçe Arı Sendromu	57
1.5.1.5. Sızdıran Boru	59
1.5.1.6. Çifte Açmaz	60
1.5.1.7. İmposter Sendromu.....	61
1.5.2. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargıları.....	63
1.5.3. Aile Kaynaklı Engeller.....	64
1.5.4. Kadınların Yöneticiliğe Bakış Açılıarı	65

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEM VE TEKNİĞİ.....	68-78
2.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	68
2.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	71
2.3. Araştırmanın Modeli	71
2.4. Araştırmanın Çalışma Grubu	72
2.5. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	73
2.6. Araştırma Verilerinin Analizi	74
2.7. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği	75

2.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	77
2.9. Araştırmanın Etik Boyutu	77

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	79-
3.1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	79
3.2. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Görevine Başlama Nedenleri.....	80
3.3. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinin Ana Tema ve Alt Temalarla Gösterilmesi	82
3.4. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Yönetim Kadrosuyla İlgili Sorunlara Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	84
3.5. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Yaşadığı Zorluklara Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	86
3.6. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Maruz Kalmaya Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	89
3.7. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Yöneticilikte Tatilin Az Olmasına Bağlı Yeterince Dinlenemediği Düşüncesiyle Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi.....	91
3.8. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden İş Tatmini/Doyum Yetersizliği Hissi Yaşamaya Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	92
3.9. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Eğitim Sistemindeki Değişiklikleri Sık Bulmaya Bağlı Duyulan Rahatsızlık Hissi Nedeniyle Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	94
3.10. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Psikolojik Yıpranma Hissine Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	96
3.11. Kadın Öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliği Görevinde Kadınların Daha Fazla Yer Almaları İçin Verdikleri Önerilerin İncelenmesi	98
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	110
KAYNAKÇA	111
EKLER.....	131
ÖZGEÇMİŞ.....	148

ÖZET

Bu araştırma, kadın öğretmenlerin yöneticilikten ayrılma nedenlerini fenomenolojik bir yaklaşımla derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Farklı branşlarda ve eğitim kademelerinde görev yapmış, yaşları 35 ile 54 arasında değişen ve daha önce yöneticilik deneyimi bulunan 13 kadın öğretmenden oluşan çalışma grubundan elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Bulgular, kadın eğitim yöneticilerinin görevden ayrılma kararlarının yönetim kadrosuyla yaşanan sorunlar, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin zorluklar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalma, yöneticilikte yaz tatili süresinin azlığı, iş tatmini yetersizliği, eğitim sistemindeki sık değişikliklere bağlı rahatsızlık hissi ve psikolojik yıpranma gibi yedi ana tema etrafında şekillendiğini göstermektedir. Katılımcılar, üst yönetimle iletişim sorunları, erkek egemen örgüt kültürü, destek eksikliği, aile ve çocuk bakım sorumluluklarının yoğunluğu, iş-yaşam dengesizliği, cinsiyet temelli önyargılar ve kurum içi adaletsizlikler gibi nedenlerin görevden ayrılma kararlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kadın emeğinin görünür olmaması, yöneticilik pozisyonlarının toplumsal cinsiyet kalıpları doğrultusunda dağıtılması ve kariyer ilerleme fırsatlarının sınırlı görülmesi gibi etkenler de ayrılma sürecini besleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Sonuç olarak araştırma, kadın eğitim yöneticilerinin yöneticilikten ayrılma kararlarının bireysel tercihlerden çok yapısal ve toplumsal cinsiyet temelli engellerle ilişkili olduğunu ortaya koymakta; bu durum, eğitim yönetimi alanında toplumsal cinsiyet eşitliğini güçlendirmeye yönelik politikaların geliştirilmesi ve kadın yöneticilerin kurumsal olarak daha güçlü biçimde desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kadın, öğretmen, yönetici, yöneticilikten ayrılma, toplumsal cinsiyet, fenomenolojik araştırma, eğitim yönetimi.

ABSTRACT

This study aims to examine, through a phenomenological approach, the reasons why women teachers who previously served as school administrators decided to leave their administrative positions. The study group consists of 13 women teachers, aged between 35 and 54, who have administrative experience across different branches and levels of education. Data were collected using a semi-structured interview form and analyzed through thematic analysis. The findings indicate that women administrators' decisions to resign from administrative roles are shaped around seven main themes: problems experienced with the administrative team, challenges related to gender roles, exposure to gender inequality, the limited duration of summer vacation for administrators, job dissatisfaction, discomfort caused by frequent changes in the education system, and psychological exhaustion. Participants emphasized that factors such as communication problems with upper management, a male-dominated organizational culture, lack of institutional support, heavy family and childcare responsibilities, difficulties in maintaining work-life balance, gender-based prejudices, and perceived institutional injustices played a significant role in their decisions to leave administrative positions. In addition, the invisibility of women's labor, the gendered distribution of administrative positions, and limited opportunities for career advancement were identified as contributing factors in the resignation process. Overall, the study concludes that women administrators' decisions to leave administrative roles are shaped predominantly by structural and gender-based barriers rather than individual preferences. Accordingly, the findings highlight the need to develop gender-sensitive policies and strengthen institutional support mechanisms to promote gender equality in educational administration.

Keywords: Woman, teacher, administrator, leaving administration, gender, phenomenological research, educational management.

TABLolar LİSTESİ

Tablo Nr.	Tablo Adı	Sayfa Nr.
1	Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Sıralamasında İlk 10 ve Son 10 Ülke (2025).....	10
2	Türkiye'nin 2024-2025 Yılları Cinsiyet Eşitliği Alt Başlık Sıralaması.....	11
3.	Z Kuramı ve Okullarımızdaki Durum	32
4	2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı İtibariyle Türkiye Genelinde Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımını Göstermektedir.	50
5	2024 Yılı Türkiye Geneli Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	51
6	Katılımcı Demografik Bilgileri.....	79
7	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Görevine Başlama Nedenleri	80
8	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinin Ana Tema ve Alt Temalarla Gösterilmesi	83
9	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Yönetim Kadrosuyla İlgili Sorunlara Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	85
10	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Yaşadığı Zorluklara Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	87
11	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Maruz Kalmaya Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	90
12	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Yöneticilikte Tatilin Az Olmasına Bağlı Yeterince Dinlenemediği Düşüncesiyle Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	91
13	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden İş Tatmini/Doyum Yetersizliği Hissi Yaşamaya Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	93
14	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Eğitim Sistemindeki Değişiklikleri Sık Bulmaya Bağlı Duyulan Rahatsızlık Hissi Nedeniyle Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	95
15	Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Psikolojik Yıpranma Hissine Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi	97
16	Kadın Öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliği Görevinde Daha Fazla Yer Almaları İçin Verdikleri Önerilerin İncelenmesi.....	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil Nr.	Şekil Adı	Sayfa Nr.
1	Türkiye Geneline Öğretmenlerin Cinsiyet Bazlı Oranları.	51



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik Nr.	Grafik Adı	Sayfa Nr.
1	Ülkelerin Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi (2025).....	10



KISALTMALAR LİSTESİ

AYEUM	: Araştırma Yöntemleri Eğitim ve Uygulama Merkezi
BİST	: Borsa İstanbul Anonim Şirketi
KTCE	: Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	: Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemler
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

GİRİŞ

Eğitim kurumlarının etkili biçimde yönetilmesi, okulların amaçlarına ulaşmasında, eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılmasında ve örgütsel verimliliğin sağlanmasında merkezi bir role sahiptir(Özen, 2016:248). Okul yöneticileri, yalnızca idari süreçleri yürüten kişiler değil; aynı zamanda eğitimsel liderlik işlevi üstlenerek okul iklimini, öğretmen motivasyonunu ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyen aktörlerdir. Bu bağlamda okul yöneticiliği, eğitim sisteminin işleyişi açısından kritik bir konumda yer almaktadır(Böök vd., 2021: 38).

Son yıllarda eğitim alanında kadın öğretmenlerin sayısal üstünlüğüne paralel olarak, yöneticilik görevlerine olan ilgilerinin de arttığı görülmektedir. Ancak bu artış, kadınların yöneticilik görevlerinde kalıcılık göstermesi açısından aynı ölçüde yansımamaktadır. Özellikle yöneticilik görevini üstlenen pekçok kadının belirli bir süre sonra bu görevden ayrılarak öğretmenliğe geri dönmeyi tercih etmesi dikkat çekici bir olgu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, kadınların yöneticilik görevinden neden ayrıldığını anlamayı gerekli kılmakta ve konunun çok boyutlu biçimde ele alınmasını zorunlu hâle getirmektedir(Tokgöz vd.,2022: 76).Nitekim kadınların yöneticilik deneyimleri, çoğu zaman yalnızca bireysel tercihlerle açıklanamayacak kadar karmaşık ve çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. İnce, Önder ve Petek'e (2025: 1882-1908) göre toplumsal cinsiyet rolleri, örgüt kültürü, iş-yaşam dengesi, aile yükümlülükleri, çalışma koşulları ve kurumsal beklentiler; kadınların yöneticilik sürecine erişimini ve bu görevde kalma istekliliğini belirleyen temel faktörler arasında yer almaktadır. Alan yazında kadınların yönetim kademelerine yükselme süreçlerinde cinsiyete dayalı önyargılar, cam tavan etkisi, ataerkil kültürel normlar, ayrımcı uygulamalar ve iş-aile çatışması gibi çok sayıda engelle karşılaştıkları sıklıkla vurgulanmaktadır (Elçi Ata, 2022: 73; Tok ve Yalçın, 2017: 353-366; Güneş, 2019: 48). Bu nedenle kadınların yöneticiliğe erişiminin yanı sıra, yöneticilikte devamlılığı etkileyen koşulların da incelenmesi önem taşımaktadır. Bu yapısal ve kültürel engeller, kadınların yönetici pozisyonlarında temsil edilme oranlarına da yansımaktadır. Ulusal ve uluslararası araştırmalar, kadınların üst ve orta düzey yönetici pozisyonlarında oldukça sınırlı düzeyde yer aldığını ortaya koymaktadır. 2022 Hane Halkı İşgücü Araştırması verilerine göre şirketlerde üst ve orta düzey yönetici pozisyonlarında yer alan kadın oranı %19,6'dır (Aracı ve Mizrahi, 2010: 149-156). Eğitim alanında ise bu eşitsizlik daha belirgin bir görünüm sergilemektedir. Öğretmenlik mesleğinde kadınların sayısal üstünlüğü bulunmasına karşın, okulların büyük bir kısmının erkek yöneticiler tarafından yönetildiği görülmektedir (Mpofu vd., 2019: 14). Küresel ölçekte yapılan çalışmalar da kadın eğitim yöneticilerinin temsiliyetinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Airin, 2010; Gonaim, 2018; Mpofu vd., 2019).Türkiye özelinde değerlendirildiğinde, bu eşitsizlik daha çarpıcı bir hâl

almaktadır. Okul müdürlerinin yalnızca %7,9'unun kadın olması, yönetim kademelerindeki cinsiyet dengesizliğini açık biçimde ortaya koymaktadır (Tok ve Yalçın, 2017: 353-366). Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü'nün 2020 verilerine göre, 30.832 okul müdüründen yalnızca 2.904'ünün kadın olması; müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı pozisyonlarında da benzer bir dağılımın görülmesi, kadınların eğitim yönetiminde üst pozisyonlardan önemli ölçüde uzak kaldığını göstermektedir (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2020; Bulut ve Çelikten, 2021: 886-894; Çelikten, 2004: 91-118).

Kadınların yönetsel pozisyonlarda sınırlı biçimde yer almasının ardında, ataerkil toplum yapısı, geleneksel cinsiyet rolleri, annelik ve ev içi sorumlulukların ağırlığı, kadınların yöneticiliğe uygun görülmemesi ve erkek egemen örgüt kültürü gibi çok sayıda faktör bulunmaktadır (Bulut ve Çelikten, 2021: 886-894). Mpofu vd. (2019: 27), bu durumu kültürel, sosyal, ekonomik ve yapısal engellerin bir bütün olarak kadınların hem yönetici pozisyonlarına erişimini hem de bu görevlerde kalma süreçlerini zorlaştırması şeklinde değerlendirmektedir. Yönetimin hâlen erkeklikle özdeşleştirildiği bu yapı, kadınların yöneticilikten ayrılma kararlarını etkileyen temel unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Köse ve İnce (2022: 23), kadın yöneticilerin mesleki ilerleme süreçlerinde olumsuz tutumlar, erkek egemen baskılar, örgüt içi engeller ve zaman yönetimi güçlükleri gibi çok sayıda bariyerle karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu engeller yalnızca bireysel kariyer süreçlerini değil; aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitliği hedeflerini ve eğitim kurumlarının kapsayıcı yönetim anlayışlarının gelişimini de olumsuz etkilemektedir. Kadınların yöneticilik pozisyonlarında yeterince temsil edilmemesi, eğitim sisteminin dönüşüm kapasitesinin ve liderlik çeşitliliğinin sınırlandırılmasına yol açmaktadır (Güneş, 2019: 122). Oysa farklı ülkelerde yapılan araştırmalar, yönetimde kadın temsiliyetinin artmasının okul çıktılarının niteliğini, öğrenci başarısını ve cinsiyet eşitliğine duyarlı okul iklimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Alves, 2022: 675-676).

Bu araştırmanın amacı; kadın öğretmenlerin yöneticilikten ayrılarak yeniden öğretmenliğe dönme nedenlerini derinlemesine incelemektir. Araştırmada, kadın eğitim yöneticilerinin, yöneticilik deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları, görevden ayrılma kararlarını hangi koşullarda aldıkları ve bu sürecin toplumsal cinsiyet bağlamında nasıl şekillendiği fenomenolojik bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Kadınların bireysel deneyimleri merkeze alınarak, yöneticilikten ayrılma sürecini etkileyen örgütsel, kişisel, sosyal ve toplumsal dinamikler bütüncül biçimde ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu çalışma, literatüre iki temel açıdan katkı sunmayı hedeflemektedir. İlk olarak, eğitim yöneticiliğinde kadınların daha çok "göreve başlama" süreçlerine odaklanan çalışmalardan farklı olarak, "görevden ayrılma" sürecini merkeze alması, alan yazında sınırlı düzeyde ele alınmış bir boyutun derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır. İkinci olarak, toplumsal cinsiyet perspektifiyle yürütülen bu araştırma, kadınların yöneticilikten ayrılma nedenlerini bireysel tercihlerle sınırlamayıp yapısal ve kültürel engellerle ilişkilendirerek eğitim yönetiminde cinsiyet eşitliğine ilişkin özgün veriler sunmaktadır.

Bu çalışmanın araştırma sorusu ise; ‘Yöneticilik görevinden ayrılan kadın öğretmenlerin bu kararı alma sürecinde etkili olan bireysel, örgütsel ve toplumsal faktörler nelerdir?’ şeklindedir.Çalışmada bu soruya yanıt aranmıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

1.KADIN EĞİTİM YÖNETİCİLİĞİNE GENİŞ PERSPEKTİFTEN BAKIŞ: TOPLUMSAL CİNSİYET, YÖNETİCİ VE KARIYER

Kadınların eğitim yöneticiliği alanındaki kariyer süreçleri, toplumsal cinsiyetle şekillenen yapısal ve kültürel dinamiklerden bağımsız olarak değerlendirilememektedir. Yönetim olgusunun tarihsel olarak erkeklikle özdeşleştirilmesi, kadınların yönetsel pozisyonlara erişimini ve bu pozisyonlarda kalıcılığını sınırlayan temel etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Alanyazında, toplumsal cinsiyet rolleri, örgütsel yapı ve kariyer beklentilerinin kadınların yöneticilik deneyimlerini belirgin biçimde etkilediği; bu durumun kadınların liderlik algıları ve kariyer yönelimleri üzerinde önemli sonuçlar doğurduğu vurgulanmaktadır (Özkanlı, 2010; Tok ve Yalçın, 2017; Elçi Ata, 2022). Bu bağlamda kadın eğitim yöneticiliği, bireysel yeterliklerin ötesinde, toplumsal, kurumsal ve kültürel faktörlerle birlikte ele alınması gereken çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirilmektedir.

1.1. Toplumsal Cinsiyet

Tüm toplumlar, tarihsel süreç içerisinde kendilerini kurmak, sürdürmek ve varlıklarını devam ettirmek amacıyla bir yol izlemişlerdir. Bu yolculuk, toplumların doğada mevcut olan unsurları alıp, onlara doğal olmayan, tamamen kültürel unsurlar ekleyerek şekil bulur. Tarihsel süreçte toplumsal olarak üretilmiş birçok olgudan biri de toplumsal cinsiyettir. Toplumsal cinsiyet, biyolojik olarak belirlenmiş bedenlere, manevi anlamlar yükleyip onları kültürel olarak tanımlamak ve birbirlerinden ayırmaktır. Kadın ve erkeği, kadınlık ve erkeklik gibi rol ve statüleriyle özdeşleştirmek anlamına gelir (Sancar, 2014: 126).

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetin ötesinde ve çok daha kapsamlıdır. “Bireyin biyolojik cinsiyetinin doğrudan bir sonucu olmak zorunda değildir” (Giddens, 2012: 505). En belirgin tanımıyla, “toplumsal cinsiyet, bireyi kadınsı ya da erkeksi olarak tanımlayan psikososyal özelliklerdir” (Rice ve Kohl’dan akt; Hepşen, 2010: 13). Kadınsılık veya kadınlık ile erkeksilik ya da erkeklik tamamen toplumsal ve kültürel olgulardır. Bu kavramlar, farklı zaman ve mekanlarda çeşitlenebilir. Herhangi bir coğrafyada yaşayan bir topluluk veya toplum, kadın ve erkekten beklediği rolleri, başka bir toplumunkinden farklı şekilde belirleyebilir.

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetten farklı olarak, kadının ve erkeğin sosyal ve kültürel bağlamda yeniden şekillendirilmesi, toplumların bu iki cinsi birbirinden nasıl ayırdığı ve onlara atfettiği toplumsal roller (Berktaş, 2016: 8) ile tanımlanır. Bu, sosyal ve kültürel açıdan farklı rol beklentilerini içerir (Hines, 2019: 8; Lindsey, 2016: 4). Hintli yazar Bhasin (2003: 152)'in ifadesiyle, cinsiyet bir şeydir, ancak toplumsal cinsiyet tamamen farklı bir olgudur. Zira toplumsal cinsiyet, aynı zamanda toplumun bireyleri nasıl algıladığı ve onlara nasıl bir perspektif geliştirdiğini de kapsayan güçlü bir kavramlar bütünüdür (Rogers ve Rogers, 2001: 120). Bu olguların temeli benzer olsa da, bakış açıları ve yorumları toplumdan topluma, hatta aynı toplumda farklı kesimlere göre değişiklik gösterebilir. Ancak özünde bu olguların ortak bir noktası vardır: Toplumsal cinsiyet temelli asimetri, yani farklılıkların ve eşitsizliklerin varlığı (Ecevit, 2003: 83).

Bu noktada, toplumdaki kalıp yargıları anlamak ve tanımlamak önemlidir. Kalıp yargılar, belirli bir cinsiyet, ırk, bölge, millet, meslek gibi özel grupların tüm üyeleri hakkında yapılan genellemeleri ve bu gruptakilerin ortak bir özelliği paylaşıyor gibi organize edilen inançları ifade eder. Cinsiyet, güçlü bir kalıp yargı kategorisi olarak öne çıkar. Toplumun kadınlardan ve erkeklerden beklediği özelliklere “toplumsal cinsiyet kalıp yargıları” denir (Adaçay, 2014: 19). Hemen her toplumda benzer biçimlerde ortaya çıkan ve kabul gören toplumsal cinsiyet kalıp yargıları; aslında kadınlara ve erkeklere biçilen annelik, babalık, ablalık, ağabeylik, öğretmenlik gibi toplumsal cinsiyet rollerinin hem nedeni hem de sonucu olan çift yönlü bir etkidir.

Toplum, adeta kadınlar ve erkekler için bir senaryo yazmakta ve bireyler bu rolleri cinsiyetlerine göre oynamaktadır. Bu nedenle, baskın ve normalleşmiş erkeklik ve kadınlık kodları, günlük yaşamda öne çıkar ve önemli bir yer tutar (Cornell, 1987: 61). Dahası, bu geleneksel normların değiştirilmesi oldukça zordur. Çünkü geçmişten gelen kültürel değerlerle adeta yapılandırılmış gibi kalıcı hale gelmişlerdir (Connell, 1996: 104).

1.1.1. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Toplumsal cinsiyet eşitliği, bireylerin fırsatları değerlendirme, kaynakları paylaşma ve bunlara eşit şekilde ulaşma hakkına sahip olması, ayrıca hizmetlerden cinsiyet temelinde ayrımcılığa uğramadan yararlanabilmesi anlamına gelmektedir. Bu kavram, kadın ve erkeğin toplumsal yaşamın her alanına eşit katılımını ve fırsatlara erişimde ayrımcılığa maruz kalmamasını esas alır (Durgun ve Gök, 2017: 20-32). Burada vurgulanan eşitlik, kadın ve erkeğin tamamen aynı olması değil, birinin cinsiyeti nedeniyle diğerinden üstün görülmemesi ve fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır. Cinsiyet eşitliği konusu, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda da yer almaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nde, “tüm kadın ve erkeklerin ayrımcılığa uğramadan yaşama, sağlık, eğitim ve çalışma haklarından eşit şekilde yararlanabileceği” belirtilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 10. maddesinde ise “herkesin din, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri nedenlerle

ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşit olduğu, devletin bu eşitliğin hayata geçirilmesini sağlamakla yükümlü olduğu ve hiçbir kişi, aile, zümre veya sınıfa ayrıcalık tanınmayacağı” ifade edilmektedir (Bekleviç, 2013: 4).

Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama yolunda atılan en önemli adımlardan biri, kadınlara ilerici bir insan hakları anlayışıyla yaklaşan “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi”dir. CEDAW olarak kısaltılan bu sözleşmenin kabul edilmesiyle, ikinci dalga feminist hareketin taleplerinin ulusal düzeyde yankı bulması mümkün hale gelmiştir. Cinsiyet eşitliği anlayışının hem ulusal hem de küresel düzeyde benimsenmesi ve eşitlik politikalarının ana akıma dahil edilmesi, kadınlar açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

CEDAW, kadınların siyasi, ekonomik, toplumsal, kültürel, kişisel ve diğer alanlarda erkeklerle eşit olduğunu temel alan ve kadınların insan haklarından eşit şekilde yararlanmasını güvence altına alan uluslararası bir sözleşmedir. Kadın haklarını sosyal, kültürel ve siyasal boyutlarıyla ele alan en kapsamlı sözleşme olma özelliğini taşımaktadır. Ayrıca, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığa karşı kapsamlı bir belge niteliğinde olan CEDAW, kadınlara yönelik her türlü ayrımcılığı açıkça dile getirmektedir (Erşen, 2006: 94). Zamanla CEDAW’a taraf olan ülke sayısı artmakta, dünya genelinde ve Türkiye’de bu sözleşmenin ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin önemi giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Gaudart, 2007: 13-17).

Toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışı, 1979 yılında kabul edilen “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi” (CEDAW) ile uluslararası bir norm haline gelmiştir. Birleşmiş Milletler’de 1981’de yürürlüğe giren CEDAW, ilerici bir insan hakları anlayışını yansıtmaktadır. Hukuken bağlayıcı bir sözleşme olması, kadınlara karşı ayrımcılığı uluslararası düzeyde tanımlayarak, yani uluslararası standartları belirleyerek, bu metnin özgünlüğünü oluşturur (Acar ve Ertürk, 2011: 285). Bu sözleşme, kadın ve erkeklerin eşit şekilde insan hakları ve özgürlüklerden yararlanmasını engelleyen, cinsiyet temelli her türlü ayrımcılığı insan hakları ihlali olarak tanımlar ve taraf devletleri ayrımcı normların dönüştürülmesi ve ortadan kaldırılmasından sorumlu tutar. Kamu ve özel alanda ayrımcılığın sona erdirilmesini öngören bu sözleşme, çok boyutlu ve özgün bir anlayışı temsil etmektedir. Sözleşmede, kadınların kültürel, siyasi ve ekonomik alanlarda insan hakları evrensel ve bireysel olarak kabul edilmektedir.

Kadınların insan hakları, kadın-erkek eşitliği perspektifinden uluslararası yasalar, kabul edilen politikalar, denetleme ve hesap verebilirlik mekanizmaları aracılığıyla ulusal düzeyde kadın örgütlerini güçlendirmekte ve devleti ayrımcılığı önleme konusunda sorumlu tutmaktadır (UN Women, 2020: 3). Kadınların tüm alanlarda eşit haklara sahip olmalarını öngören bu sözleşme, taraf devletleri, hem devlet politikaları hem de yetkililere sahip özel ve tüzel kişilerin davranışları bakımından bu hakların ihlali konusunda sorumlu tutmaktadır (CEDAW, 1979; Office of the High Commissioner for Human Rights [OHCHR], 2019). Ancak, yasal ve siyasal ilerlemelere rağmen,

kültürel etkenler birçok yerde kadınların insan haklarını kısıtlamakta ve kadın-erkek eşitliğinin evrensel düzeyde sağlanmasına engel olmaktadır (UNDP, 2022; World Economic Forum, 2023).

Kadın hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği konularındaki mevcut durum, yalnızca ulusal dinamiklerin bir sonucu olarak değerlendirilemez; bu durum, aynı zamanda küresel ölçekte etkili olan sosyoekonomik, kültürel ve politik faktörlerle de şekillenmektedir. Dünyanın birçok bölgesinde erkek egemen değerlerin ve ataerkil toplumsal cinsiyet rejimlerinin sürekliliği, toplumsal yapının temel dinamikleri aracılığıyla korunmaktadır (Connell, 1987: 22; Walby, 1990: 46). Kadın haklarına ilişkin tartışmalarda “eşitlik” kavramı yerine sıklıkla “hakkaniyet” ilkesine başvurulmakta, bu da kadın-erkek eşitliği anlayışının bütüncül bir şekilde içselleştirilmesini güçleştirmektedir. Acar ve Ertürk (2011: 137-139), ulusal siyasetlerin hakkaniyet ilkesini muhafazakâr yaklaşımlar ve neoliberal politikalarla daha uyumlu bulduklarını, bu nedenle iki kavramı birleştirme çabası içine girdiklerini belirtmektedir. Özellikle ekonomik alanda ataerkil muhafazakârlığın etkisiyle şekillenen küresel kapitalist sistem, kadın emeği üzerindeki görünmeyen sömürüyü ve fırsat eşitsizliğini derinleştirmekte, kadınların insan haklarının tam anlamıyla gerçekleşmesini engellemektedir (UN Women, 2020: 4).

Ülkemizde kadın örgütlenmelerinin yaygınlaşması, cinsiyet eşitsizliği konusunda araştırmalar yapan kadın araştırmaları merkezlerinin kurulması ve siyasal ile toplumsal gündemde cinsiyet eşitliği temasına yer verilmesi gibi olumlu adımlar atılmıştır. Yasal değişikliklerle kadınlar açısından bazı ilerlemeler kaydedilmiştir. Örneğin, Medeni Yasa’da aile hukukuyla ilgili yapılan değişiklikler, İş Yasası’nda doğum izninin artırılması, Ceza Yasası’nda cinsel saldırıya ilişkin maddelerde yapılan düzenlemeler, Anayasa’da ayrımcılığın telafisi amacıyla alınacak tedbirlerin eşitlik ilkesine aykırı sayılmayacağına dair değişiklik, TBMM’de “Fırsat Eşitliği Komisyonu”nun kurulması gibi önemli adımlar atılmıştır. 2001 ve 2004 yıllarında yapılan Anayasa değişiklikleriyle devlet eşitlik ilkesini sağlamakla yükümlü kılınmış, kadınlara karşı ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına yönelik kararlar alınmıştır. Aile reisliğinin kaldırılması, eşlerin eşit hak ve yükümlülüklerinin güvence altına alınması ve evlilik sırasında edinilen malların eşit paylaşımı gibi konularda kadınların lehine düzenlemeler yapılmıştır.

Kadınların yaşam koşullarını iyileştirmeye yönelik politikalar, eğitim, istihdam, sağlık, insan hakları, şiddetle mücadele, yoksulluk, medya ve karar alma mekanizmalarına katılım gibi birçok alanda yasal düzenlemelerle desteklenmektedir. Ancak bu düzenlemeler çoğu zaman stratejik hedefleri tanımlayan genel çerçevelerle sınırlı kalmakta, uygulamaya dönük somut adımların eksikliği nedeniyle kadınların günlük yaşam koşullarında anlamlı bir iyileşme sağlanamamaktadır. Kadın istihdamına yönelik kalıcı istihdam olanaklarının oluşturulamaması, şiddet mağduru kadınlar için sığınma evlerinin yetersizliği, kadınların ekonomik bağımsızlıklarını sürdürebilmeleri için gerekli sosyal destek mekanizmalarının eksikliği ve siyasette kota uygulamalarının etkisizliği, bu durumun temel göstergeleri arasında yer almaktadır. Koray’ın (1998: 57) da belirttiği gibi,

“toplumsal cinsiyet eşitliğini anaakımlaştıracak bir anlayış yerleştirilemediği gibi, eşitlik politikalarının benimsenmesi ve uygulanmasında toplumsal yapıdan kaynaklanan engellerin ötesinde siyasal iradenin gönülsüzlüğü de engeller arasında yerini almaktadır”. Bu durum, kadınların insan haklarına ve toplumsal yaşama tam ve eşit katılımının önünde yapısal bir engel oluşturmaya devam etmektedir.

1.1.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kadın ve erkeğe toplumsal yaşamda biçilen roller doğrultusunda hak, fırsat ve kaynak kullanımında cinsiyet temelinde ayrımcılığın varlığını ifade etmektedir. Bu tür ayrımcılık ve hak kayıpları, kadınların politik, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlardaki insan hakları ve temel özgürlüklerden yararlanmasını kısıtlamakta veya tamamen ortadan kaldırmaktadır. Bu bağlamda, kadınlar eğitim, gelir, statü, sağlık hizmetlerine erişim ve istihdam olanakları açısından erkeklere kıyasla daha fazla eşitsizlikle karşı karşıya kalmaktadırlar (Demirgöz ve Bal, 2014: 15).

Her toplum, bireylerin cinsiyetine bağlı olarak belirli rol ve davranışları benimsemelerini beklemektedir. Bu roller ve davranışlar, kültürel değerler, gelenekler ve inançlara göre değişiklik göstermektedir. Zaman içinde bu farklılıklar, kadınlar ve erkekler arasında toplumsal sorunlara yol açarak eşitsizlikleri ortaya çıkarmaktadır. Başka bir deyişle, toplumsal cinsiyet, bireyin yaşadığı toplumun kadınlara ve erkeklere atfettiği rolleri ve bu rollerin bireylerin yaşamına etkisini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, kadın veya erkek olmak; giyim tarzı, davranış biçimi, sosyal roller, iş bölümü ve çalışma koşulları açısından toplum içindeki konuma göre şekillenmektedir (Turgut, 2019: 315-329; Akıncı Çötök, 2015: 779). Toplumsal cinsiyet kuralları, içinde bulunduğu kültür tarafından belirlenmekte ve zamanla o kültürde yaşayan bireyler ile gelecek nesiller üzerinde etkisini sürdürmektedir (Turgut, 2019: 315-329; Ulutürk Akman, 2021: 35).

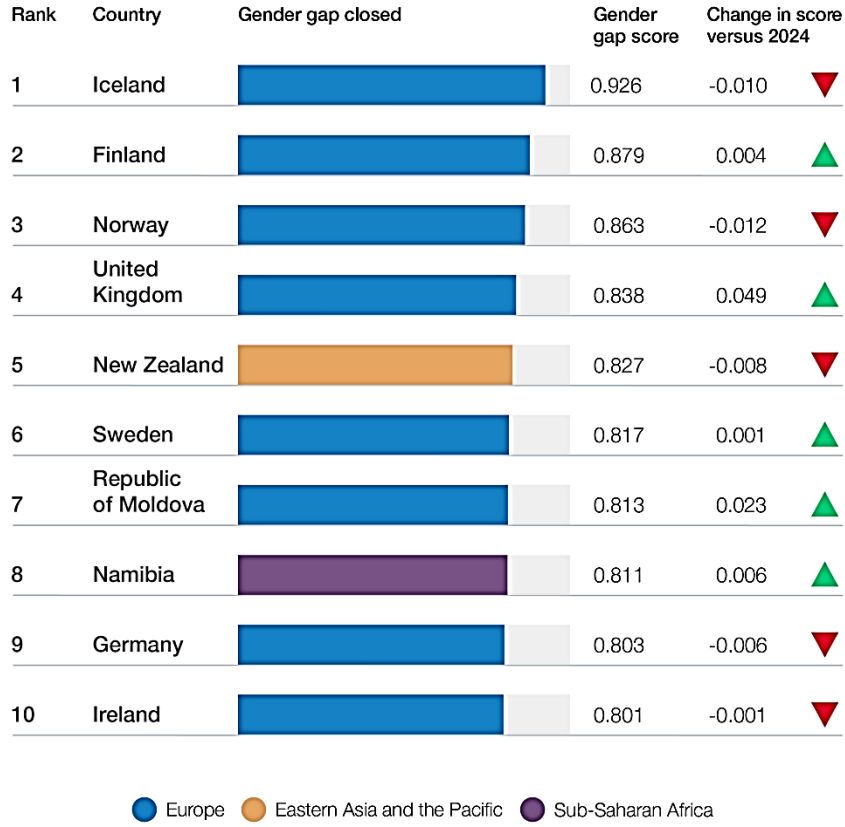
Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en temel kaynağı, ataerkil bakış açısı ve ataerkil aile yapısıdır. Ataerkil aile düzeninde erkek egemenliği baskın bir şekilde hissedilmektedir. Bu yapı içinde erkek, karar verici konumda olup tüm fırsat ve olanaklardan öncelikli olarak faydalanma hakkına sahiptir. Buna karşın, kadın ise ancak erkeğin izin verdiği ölçüde bu fırsat ve olanaklardan yararlanabilmektedir (Eroğlu ve İrdem, 2016: 15). Bireylerin toplum içindeki gelişiminde aile kadar eğitim de büyük bir öneme sahiptir (Sezer, 2020: 2271). Kadın ve erkeklerin eğitim hakkından eşit şekilde yararlanması konusunda çeşitli engeller ortaya çıkabilmektedir. Kadınlara atfedilen roller ve tutumlar nedeniyle kız çocukları ve kadınlar eğitimden mahrum kalabilmekte; eğitim düzeyindeki farklılıklar ise gelir seviyesi, sosyal statü, istihdam gibi pek çok alanda eşitsizliklerin daha belirgin hale gelmesine neden olmaktadır (Akkaş, 2019: 113; Özaydınlık, 2014: 96). Örneğin, eğitimle doğrudan ilgili olsun ya da olmasın, günümüzde kadınlar özellikle iş hayatında çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Kadınların istihdam oranlarının erkeklere kıyasla daha düşük olması bu

duruma en somut örneklerden biridir (Kılıç ve Öztürk, 2014: 108). Öte yandan, toplumsal cinsiyet eşitliğinin yüksek olduğu İskandinav ülkelerinde, kadınların okuryazarlık oranı erkeklerle eşit seviyede olduğu gibi, istihdam oranları da erkeklerle benzerlik göstermektedir.

Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ilgili TÜİK verileri incelendiğinde, okuryazar olmayanların oranının erkeklerde %1,1, kadınlarda ise %5,9 olduğu belirlenmiştir. İş gücüne katılım oranı erkeklerde %65,8 iken, kadınlarda %29, 3 olarak tespit edilmiştir (TÜİK, 2017). Kadınların çalışmasını uygun bulmama nedenleri incelendiğinde, erkeklerin %60,7’si, kadınların ise %64,7’si bunun temel sebebini “kadının asıl sorumluluğunun çocuk bakımı ve ev işleri olduğu” şeklinde ifade etmiştir. Bu oran Batı Marmara’da %34, 8 seviyesindeyken, Ortadoğu Anadolu’da %69,8 olarak kaydedilmiştir. Kadınların iş gücüne katılım oranları bölgelere göre değişiklik göstermekte olup, 2013 yılı verilerine göre Batı Marmara’da %33,1, Güneydoğu Anadolu’da ise %14,9 olarak bildirilmiştir. Türkiye’de kadınların yaklaşık %65’inin hâlâ kadınların çalışmasını uygun bulmaması ve bunun gerekçesi olarak çocuk bakımı ile ev işlerini öne sürmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ne denli yaygın ve belirgin olduğuna dair çelişkili bir durumu ortaya koymaktadır (TÜİK, 2014).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ölçülmesi konusunda, Dünya Ekonomik Forumu tarafından hazırlanan Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği (KTCE) Raporu, cinsiyet temelli farklılıkları ve bu farklılıkların zaman içindeki değişimini izlemek açısından önemli bir veri kaynağıdır (Durgun ve Oğuz Gök, 2017: 26).KTCE Raporu, ekonomi, siyaset, eğitim ve sağlık gibi alanlarda yapılmakta olup, ülkelerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini farklı bölge ve gelir grupları arasında karşılaştırmasına olanak tanımaktadır. Endeksteki sıralama, ekonomi, sağlık, siyaset ve eğitim alanlarında elde edilen puanlara dayanmaktadır.Aşağıda, 2025 yılı KTCE Raporu kapsamında elde edilen veriler ele alınmıştır.

Grafik 1: Ülkelerin Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi (2025)



Source: World Economic Forum. (2025). *Global Gender Gap Report 2025*.

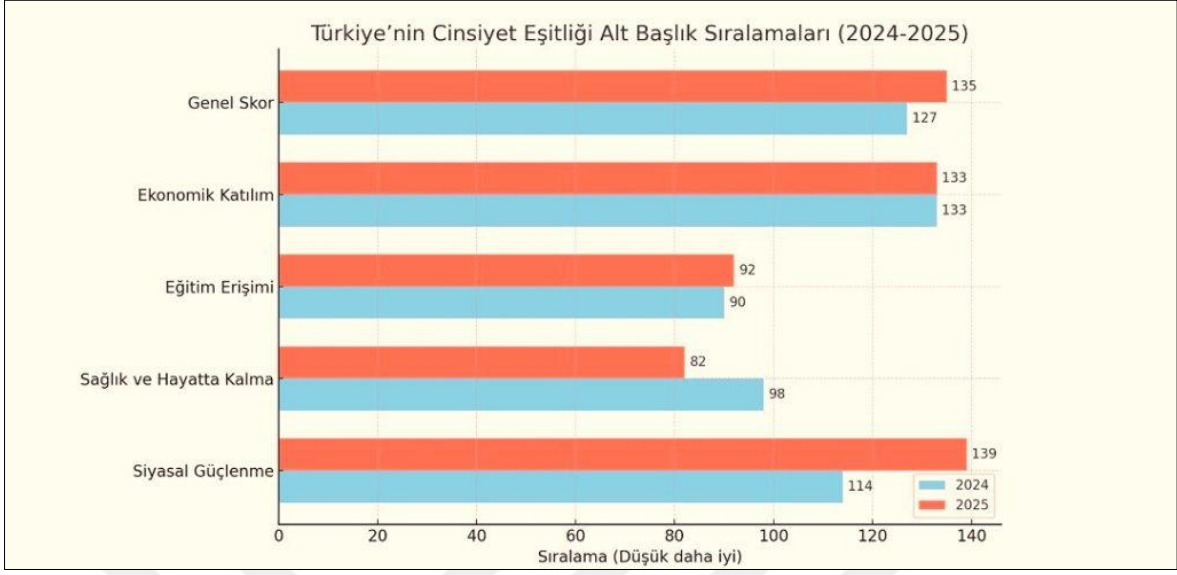
Kaynak: The World Economic Forum (WEF) The Global Gender Gap Index 2025

Tablo 1: Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Sıralamasında İlk 10 ve Son 10 Ülke (2025)

Eşitsizliğin En Az Olduğu Ülkeler	Eşitsizliğin En Fazla Olduğu (ilkeler)
İzlanda	Pakistan
Finlandiya	Sudan
Norveç	Çad
Birleşik Krallık	İran
Yeni Zelenda	Gine
İsveç	Kongo Demokratik Cumhuriyeti
Moldova Cumhuriyeti	Nijer
Namibya	Cezayir
Almanya	Mali
İrlanda	Mısır

Kaynak: The World Economic Forum (WEF), Global Gender Gap Index 2025

Tablo 2: Türkiye'nin 2024-2025 Yılları Cinsiyet Eşitliği Alt Başlık Sıralaması



Kaynak: The World Economic Forum (WEF), Global Gender Gap Report 2025

Küresel Cinsiyet Uçurumu Endeksi, Dünya Ekonomik Forumu (World Economic Forum – WEF) tarafından bu yıl 19. kez yayımlanmış olup, 148 ekonomide kadın-erkek eşitliğinin mevcut durumunu değerlendiren kapsamlı bir göstergedir. Endeks, ekonomik katılım, eğitim, sağlık ve siyasal güçlenme olmak üzere dört temel alandaki cinsiyet farklarını 0–1 ölçeğinde ölçmekte ve puanları, ülkelerin cinsiyet eşitliğine ne ölçüde yaklaştığını gösteren bir oran olarak yorumlamaktadır. Ayrıca, 2006 yılından bu yana endekse kesintisiz dahil edilen 100 ülkeli alt küme üzerinden uzunlamasına analiz yapılmasına olanak tanımakta, böylece ülkelerin yıllar içindeki ilerleme veya gerileme eğilimleri ayrıntılı biçimde izlenebilmektedir.

2025 Küresel Cinsiyet Eşitliği Raporu, Türkiye açısından dikkat çekici ve kaygı verici bulgular ortaya koymuştur. Türkiye, 2024 yılında 127. sırada yer alırken 2025 yılı itibarıyla 8 basamak gerileyerek 148 ülke arasında 135. sıraya düşmüştür. Genel cinsiyet eşitliği skoru da önceki yılki yüzde 64,5'ten yüzde 63,3'e gerilemiş; bu durum yalnızca Türkiye'deki eşitlik düzeyinin duraklamasıyla değil, diğer ülkelerin cinsiyet eşitliği alanındaki ilerlemeleriyle de ilişkilendirilmiştir. Türkiye bu sonuçlarla Avrupa kıtasında son sıradaki konumunu korumuş ve kıtanın en düşük performans gösteren ülkesi olmuştur. Raporun dört temel alt bileşeni incelendiğinde Türkiye'nin cinsiyet eşitsizliğinin yapısal nitelikte ve çok boyutlu olduğu görülmektedir. Ekonomik Katılım ve Fırsatlar bileşeninde Türkiye'nin 2025 skoru yüzde 51,8 olup kadınların iş gücüne katılımının düşüklüğü ve özellikle üst düzey yönetici pozisyonlarındaki temsil eksikliği belirgin bir sorun alanıdır. Eğitim Erişimi başlığında yüzde 98,6'lık yüksek bir skora ulaşılmış olmakla birlikte, alan seçimi ve yükseköğretime katılımında cinsiyete dayalı ayrışmalar devam etmektedir. Sağlık ve Hayatta Kalma göstergesinde Türkiye'nin skoru yüzde 96,8'dir; bu alan görece yüksek bir eşitlik düzeyi sunsa da sağlık hizmetlerine erişim ve yaşam beklentisindeki

cinsiyet temelli farklılıklar devam etmektedir. En çarpıcı eşitsizlik ise Siyasal Güçlenme alanında görülmektedir: Türkiye'nin 2025 skoru yalnızca yüzde 5,9 olup 148 ülke arasında 139. sıraya karşılık gelmektedir. Bu bulgu, kadınların parlamentoda, bakanlıklarda ve üst düzey siyasi karar alma mekanizmalarında son derece düşük oranlarda temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Bu veriler, Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin hem ekonomik hem siyasal hem de toplumsal alanda derinleşen bir sorun olduğunu göstermekte; özellikle karar alma mekanizmalarında kadınların görünürlüğü'nün sınırlı kalmasının eşitsizliği yeniden ürettiğini işaret etmektedir.

1.1.3. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Toplumsal Cinsiyet

Sürdürülebilirlik, çevresel, sosyal ve yönetim boyutlarını dikkate alarak, uzun vadede değer yaratmayı ve tüm paydaşlar için fayda sağlamayı amaçlayan bir iş yaklaşımıdır. Modern yönetim teorisinde, işletmelerin en temel hedefi sürdürülebilirliği sağlamak olarak görülmektedir. Bu hedefe ulaşabilmek için işletmelerin mevcut durumlarını sürekli olarak değerlendirmesi ve iyileştirmesi gerekmektedir. İş yönetimi, yalnızca finansal kaynaklara ve sonuçlara odaklanmak yerine, işletmenin tüm kaynaklarını etkin bir şekilde yönetmeli ve kurumsal sorumluluk anlayışı çerçevesinde hareket etmelidir. (Dökmen, 2010: 23)

Kurumsal Sürdürülebilirlik, işletmelerin uzun vadeli değer oluşturmayı hedeflerken, çevresel ve sosyal faktörleri kurumsal yönetim ilkeleriyle entegre ederek, bu unsurlarla ilgili risklerin etkin bir şekilde yönetilmesini ifade eder. Sürdürülebilir Kalkınma ise, 1987 BM Komisyonu'nda yapılan tanıma göre, mevcut kuşakların ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama potansiyellerini tehlikeye atmadan karşılamaktır. Kurumsal sürdürülebilirlik, işletmelere duyulan güvenin artmasında, halkın güvenini kazanmasında, marka imajının güçlenmesinde ve rekabet gücünün artırılmasında birçok fayda sağlamaktadır.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, Birleşmiş Milletlere üye ülkeler tarafından 25 Eylül 2015 tarihinde kabul edilerek, 2000-2015 yılları arasında yürürlükte olan Bin Yıl Kalkınma Hedefleri'nin yerine geçmiştir. Bin Yıl Kalkınma Hedefleri'nden farklı olarak, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, insan haklarının gerçekleştirilmesi ve eşitsizlik, sosyal dışlanma ile yoksulluk arasındaki bağların kabulü temelinde şekillenmiştir (Esquivel ve Sweetman, 2016: 1-8). Bu hedeflerin belirlenmesi için Temmuz 2014'te Birleşmiş Milletler bir Açık Çalışma Grubu kurmuş, grup Eylül 2014'te 17 ana hedef ve 169 alt hedeften oluşan bir çerçeve sunmuş ve Eylül 2015'teki Birleşmiş Milletler zirvesinde nihai halini almıştır. Bu süreçte, 130 ülkeden 1000'den fazla sivil toplum kuruluşu, söz konusu hedefleri olumlu bir başlangıç olarak görmüş ancak daha fazla adım atılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumda, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin küresel düzeyde sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle geniş katılımlı bir mutabakat alanı oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri içinde yer alan toplumsal cinsiyet eşitliği, temel olarak gelir ve servet eşitsizliklerine karşı bir duruş sergilemektedir. Ancak, Ajanda 2030 hedeflerine ulaşma konusunda dünya genelinde bu alanda yeterli ilerleme kaydedilmediğine dair pek çok çalışma literatüre eklenmeye devam etmektedir. Örneğin, Polonya için belirlenen 73 Sürdürülebilir Kalkınma Göstergesi'nden 57'sinde hedeflere doğru bir ilerleme kaydedilirken; obezite, modern yaşam tarzına bağlı kronik hastalıklar, düşük gelir, tarımda devlet harcamaları ve Ar-Ge harcamaları, eğitime katılımda düşüş, cinsiyetler arası ücret farkı, yenilikçi ürünlerin satışından elde edilen daha düşük gelirler ve kırsal kesimde harcanabilir gelirin olumsuz oranı gibi 16 göstergede ilerleme sağlanamadığı belirlenmiştir (Raszkowski vd., 2019: 366).

Hoşut (2016) çalışmasında, Türkiye İtibar Endeksi'nde yer alan ve GRI standardına göre sürdürülebilirlik raporu yayımlayan, yerli ve yabancı şirketlerden oluşan, ancak özellikle çok uluslu özellik gösteren şirketlerin İnsana Yakışır İş uygulamalarını incelemiştir. İncelemeyi, bu şirketlerin yayımladığı sürdürülebilirlik raporlarına dayanarak yapmıştır. Elde ettiği bulgulara göre, bu şirketler, çalışanlar ve iş gücü uygulamalarıyla ilgili en fazla açıklamayı yapmışlardır. Bu durum, şirketlerin çalışanlarını önemli bir paydaş olarak gördüğüne işaret etmektedir. Örneğin, Turkcell'in "İnsana Değer Veririz" ve Koç Holding'in "Bizim en değerli sermayemiz insan kaynağımız" gibi ifadeleri, şirketlerin çalışanlarını stratejik paydaş olarak kabul ettiklerini ve onlarla güçlü ilişkiler kurmayı hedeflediklerini göstermektedir. Başka bir çalışmada ise, büyük ölçekli şirketlerin KOBİ'lere göre daha fazla açıklama yaptıkları, bu nedenle işletme ölçeklerine göre sürdürülebilirlik raporlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

ILO, 1999 yılında "İnsana Yakışır İş İçin Her Şey" başlığıyla sunduğu yeni hedefinde, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin her kadın ve her erkek için güvenli bir İnsana Yakışır İş sağlamayı hedeflemiş, yalnızca iş yaratmaya değil, aynı zamanda kabul edilebilir kalitede işlerin yaratılmasına da odaklanmıştır. Ancak ILO, İnsana Yakışır İşin temelinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin bulunması gerektiğini vurgulayarak, bu yaklaşımı benimsedikten yaklaşık on yıl sonra, 2008-2009 yıllarında 12 ay süren bir kampanya başlatmıştır. Bu kampanyanın amacı, iş yerinde cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık yaratmak ve tüm kadınlar ve erkekler için İnsana Yakışır İş sağlamak adına cinsiyet eşitliği ile İnsana Yakışır İş arasındaki bağlantılara dikkat çekmek olmuştur. Bu bağlamda, ILO'nun uluslararası literatürde popülerite kazanmasına yardımcı olacak çalışmaları, ulus üstü bir aktör olarak önemli bir yer tutmaktadır. (Baran, 2021: 102)

ILO, kadınların erkeklerden daha düşük ücret almasının nedeninin, onların daha düşük eğitim seviyelerine sahip olmaları veya daha vasıfsız olmalarından kaynaklanmadığını açıkça belirtmektedir. Aslında, bu ücret eşitsizliğinin temel nedeni, derin ve yapısal cinsiyet ayrımcılığının bir yansımasıdır. Türkiye'deki Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında yapılan İnsana Yakışır İş ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ile ilgili çalışmalar genellikle birbirinden bağımsız derlemeler ve literatür incelemeleri şeklindedir. Bunun yanı sıra, yalnızca birkaç araştırma ve

analiz çalışması, çoğunlukla mülakatlar ve sınırlı sayıda anketle yapılan alan çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Küresel ölçekte toplumsal cinsiyet eşitliği hedeflerine yönelik atılacak adımlar, ülkelerin kalkınmasına, insani gelişimin sağlanmasına ve daha adil toplumların oluşmasına önemli katkılar sağlayabilir.

1.1.4. Toplumsal Cinsiyet, Kadın ve Aile

Aile, kültürel sistemin en küçük alt birimlerinden biri olarak, toplumsal cinsiyet rollerinin ve ilişkilerinin şekillendiği, yeniden üretildiği ve geliştirildiği bir alanın davranışsal çerçevesini oluşturur. Bu bağlamda aile, cinsiyete dayalı işbölümü ve sosyal ilişkilerin ilk olarak şekillendiği, farklı aile bireyleri arasında aktarıldığı ve beslendiği bir ortamdır (Dedeoğlu, 2000: 141-142). Tarihsel süreç içinde aile kurumu, toplumsal ilişkiler açısından iki temel yapıda şekillenmiştir: ataerkil ve anaerkil sistemler. Ataerkil düzende, üretim araçları ve güç kaynakları büyük ölçüde erkeklerin kontrolünde olup, kadınlar bu imkanlardan büyük oranda mahrum bırakılmıştır. Bu sistem, erkeklerin kadınlar üzerinde otorite kurmasına ve onların ekonomik, sosyal ve bireysel alanlardaki hareket alanlarını kısıtlamasına dayanır. Böylece kadınların üretken potansiyellerine erişimi engellenirken, biyolojik cinsiyetleri sadece cinsel bir kimliğe indirgenmiş ve toplum içinde rolleri bu çerçevede sınırlandırılmıştır.

Evlilik, kadınların çalışma hayatı ve kariyerleri açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Çalışma izni alma gerekliliği gibi durumlar söz konusu olabildiği gibi, evlendikten sonra iş hayatından ayrılan kadınların sayısı da oldukça fazladır (Adak, 2007: 137-152). Özellikle kariyer yaparak daha fazla sorumluluk almak ve yönetici pozisyonuna yükselmek isteyen kadınlar için eşin tutumu belirleyici bir faktör olmaktadır.

Kariyer gelişiminin hem kültürel hem de yapısal boyutunda yer alan ve Simpson (2003) tarafından kadınlar için bir “rol tuzağı” olarak ifade edilen “kadınların öncelikli görevinin annelik ve iyi bir eş olmak olduğu” yönündeki toplumsal inançlar, kadınların yönetici pozisyonlarına ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, bu inançlar kadınların kariyer gelişiminde karşılaştıkları engellerin devam etmesine ve yeniden üretilmesine katkıda bulunmaktadır (Evetts, 2000: 57-67; Rimmer ve Rimmer, 1997: 202-217).

Kadınların büyük bir çoğunluğu için en önemli sorunlar arasında fazla mesai, düşük ücret ve aşırı iş yorgunluğu yer almaktadır. Fazla mesainin getirdiği en büyük zorluklardan biri ise eve ayrılan sürenin azalması nedeniyle çocuklara ve onların ihtiyaçlarına yeterince zaman ayıramamaktır. Bu doğrultuda, kadınlara yüklenen sorumluluklar nedeniyle mesai saatinin net bir sınırı olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca, ağır çalışma koşulları nedeniyle evlilik veya çocuk sahibi olmayı planlayan kadınlar, kariyer hedefleri doğrultusunda bu planlarını sürekli ertelemek zorunda kalmaktadır. Hamile kadınlar ise iş gücü kaybı gerekçesiyle iş yaşamından uzaklaştırılmaktadır.

Bununla birlikte, zorlu çalışma koşullarına dayanmak zorunda kalan ya da iş yerinde yaşanan sıkıntılar nedeniyle işten ayrılmak isteyen kadınların kıdem tazminatı alamadığı bilinmektedir. Kadınların sık karşılaştığı diğer bir sorun ise terfi ettirilmemeleridir. Özellikle evli ve çocuk sahibi kadınların işe yeterince odaklanamayacağı öne sürülerek, başarılı olmalarına rağmen üst pozisyonlara yükseltilmeleri engellenmektedir. Bir diğer yaygın görüş ise, kadınların erken yaşta evlenmeleri nedeniyle düşük ücretli ve vasıfsız işlerde çalışmaya mecbur bırakıldıkları yönündedir (Küçük, 2015: 7).

Türk toplumunda “kadınlık” kavramı, eşit, bağımsız ve bireysel niteliklerden ziyade, öncelikle dişilikle ilişkilendirilen özelliklerle tanımlanmaktadır. Bu nedenle, kadınlar genellikle öncelikli olarak eş, anne ya da ailenin bir üyesi olarak görülmektedir. Türkiye’de kadın, toplumsal cinsiyeti nedeniyle öncelikle ev içinde var olması gereken bir birey olarak kabul edilmektedir. Ev kadını ideolojisi, kadınların çalışma hayatını, maddi bağımsızlığını, eğitimini ve sosyal yaşantısını doğrudan olumsuz etkilemektedir. Çalışan kadınlar için de durum pek farklı değildir; kadınlar erkeklere kıyasla daha düşük nitelikteki işlerde ve daha düşük oranlarda istihdam edilmektedir. Ayrıca, ev ve çocuk bakımı gibi sorumluluklar çalışan kadınlar için de devam etmekte, kadın hangi mesleği yaparsa yapsın aynı zamanda ev işlerinden sorumlu bir birey olarak görülmektedir. Buna karşın, erkekler bu tür sorumluluklardan büyük ölçüde muaf tutulmakta ya da yükleri kadınlarla kıyaslandığında oldukça hafif kalmaktadır. Ancak, aile ve toplumsal yaşam, nüfus olarak birbirine denk olan kadın ve erkeğin eşit bir ortaklığı üzerine kurulmalıdır.(Çelik,2014: 82)

1.1.5. Toplumsal Cinsiyet Roller

Rol davranışları, belirli bir sosyal statüye ait davranış, tutum ve tavırların, bu statüyü taşıyan kişiler tarafından sergilenmesi olarak tanımlanır (Bierstedt, 1970: 247, akt. Eroğlu, 2015: 111-112). Bu bağlamda cinsiyet rolü, kadın ve erkeğe uygun görülen kişilik özellikleri ve davranışlar olarak şekillenir ve kültürel beklentileri yansıtır. Erkekler için uygun kabul edilen davranışlar erkeksi (maskülen), kadınlar için uygun olan davranışlar ise kadınsı (feminen) cinsiyet rolleri olarak tanımlanır. Toplumsal cinsiyet rolü ise, toplumun geçmiş kuşaklardan bu yana tanımladığı ve bireylerden yerine getirmelerini beklediği, cinsiyetle ilgili bir dizi beklentiye ifade eder. Aynı zamanda kadınlık ve erkekliğin sosyal ortamlarda nasıl ifade edildiğini de kapsar (Dökmen, 2015: 29-31).

Toplumsal cinsiyet rolleri zamanla değişiklik gösterebilirken, genetik yapımız sabit kalmaktadır. Toplumsal cinsiyet farklılıklarının bir kısmı, biyolojik farklılıklara dayanabilir. Bu farklılığın temelinde kadının doğurganlık özelliği yer almaktadır. Kadının annelik içgüdüğü, birçok toplumda onu evine, yani özel yaşamına çekmiş ve bu durum toplumdaki iş bölümünü şekillendirmiştir. Erkekler ise evin dışındaki alanlarda faaliyet göstermektedir. Bu iş bölümü, erkek egemen toplum yapılarının oluşmasına ve toplumsal cinsiyet toplumsallaşmasındaki farklılıkların

ortaya çıkmasına yol açmıştır. İstatistiksel verilere göre, hem erkek hem kadın eşit olsalar da, toplumsal alanda temsil edilmeleri farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Kadınlar daha çok özel alanda kalırken, erkekler kamusal alanda kendilerini ifade etmektedir. Kamusal alanlar, çalışma, üretim ve siyaset erkeklerin ilgilendiği alanlar olarak görülürken, ev işleri ve aileyle ilgili sorumluluklar kadınlara ait olarak kabul edilmiştir. Bu görüş, birçok toplumda benimsenmiş ve toplumsal roller erkeklerin kaynak sağlama ve dış alanlarla ilgilenme, kadınların ise ev içi işler ve bakım sorumlulukları şeklinde dağılmasına neden olmuştur. Tarihsel süreç incelendiğinde, özellikle Paleolitik ve erken Neolitik dönemde, erkekler genellikle avcılık, büyük hayvan avlama, balıkçılık, ağaç kesme, taş çıkarma, madencilik ve savaş gibi işlerle uğraşırken, kadınlar yiyecek ve yakıt toplama, su taşıma, yemek pişirme, dokuma, çamaşır yıkama gibi işleri üstlenmişlerdir. Başka bir deyişle, erkekler avcılık ve mülkiyetle ilgili işler yaparken, kadınlar onlara yardımcı olmuşlardır (Savran ve Demiryontan, 2016: 36). Bu bağlamda, tarihsel süreç boyunca kadın ve erkeğe yüklenen toplumsal rollerin fiziksel güç üzerine kurulu bir iş bölümü anlayışına dayandığı anlaşılmaktadır (Kaypak, 2014: 346).

Toplumsal cinsiyet rolleri, neredeyse tüm kültürlerde bulunduğu için kültürel bir özellik olarak evrensel bir nitelik taşımaktadır. Ancak her kültürün kendine özgü özellikleri olduğu için bu roller farklılık gösterebilir. Toplumsal cinsiyet rolleri, bireyin kendisini kadın ya da erkek olarak tanımladıktan sonra, bu cinsiyetin gerektirdiği görevleri üstlenmesi anlamına gelir. İnsanlar, yaşadıkları toplum ve kültürel yapı içinde toplumsal cinsiyet rollerini öğrenir ve bu roller doğrultusunda davranış sergilerler (Akgül-Gök, 2013: 5). Bu sebeple toplumsal cinsiyet rolleri, kültürden etkilenir. Her toplum, kadın ve erkek için uygun olan davranışları ve değerleri belirler (Ersoy, 2009: 214). Sonuç olarak, her toplum kadın ve erkeğe farklı yaşam biçimleri sunar ve bu doğrultuda kadın ve erkek farklı ortamlar içinde bazı özel davranışlar ve değerlere sahip olur. Bu davranışlar ve değerler, insanlar arasındaki ilişkileri, özellikle de farklı cinsler arasındaki etkileşimi şekillendirir (Akgül-Gök, 2013: 5).

1.1.6. Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı ve Kadın Olmak

Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık denildiğinde, genellikle kadınların yalnızca kadın oldukları için karşılaştıkları eşitsizlikler akla gelmektedir. Kadınların ayrımcılığa uğramasını en net şekilde tanımlayan uluslararası belgelerden biri, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Uluslararası Sözleşme'dir (CEDAW). Bu sözleşmenin 1. maddesinde, kadınlara yönelik ayrımcılık; medeni durum fark etmeksizin, kadın ve erkek eşitliği temelinde, kadınların politik, ekonomik, sosyal, kültürel ve hukuki haklarını kullanmalarını engelleyen, kısıtlayan ya da ortadan kaldırmayı amaçlayan herhangi bir uygulama olarak açıklanmıştır. Kadınların erkeklerden farklı oldukları gerekçesiyle belirli haklardan ve özgürlüklerden mahrum bırakılması da bu kapsamda değerlendirilir. Örneğin, kadının sadece ev içi rollerle sınırlandırılması ve kamusal alandaki varlığının kısıtlanması, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın bir göstergesidir.

Kadınların katılım gösterdiği çeşitli alanların belirli kurallarla sınırlandırılması veya onların dışlanmasına yol açan uygulamalar, bu ayrımcılığın somut örneklerini oluşturur (Bora, 2012: 177-178).

Toplumun erkeklik ve kadınlıkla ilgili oluşturduğu kalıp yargılar, yalnızca bireylerin davranışlarını şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda ekonomik kaynakların üretilmesi ve paylaşılmasında da etkili bir rol oynar. Bir toplumun sürdürülebilir bir şekilde gelişebilmesi, kadınların ve erkeklerin eşit imkânlara, kaynaklara ve karar alma süreçlerinde eşit güce sahip olmalarıyla mümkündür. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını ölçmek için uluslararası düzeyde kabul görmüş bazı göstergeler bulunmaktadır. Bu göstergeler; ekonomik hayata katılım ve fırsat eşitliği, eğitim seviyesi, sağlık ve yaşam hakkına erişim ile siyasi alanda güçlendirme olarak dört ana başlıkta incelenmektedir (Çobanoğlu, 2018: 97).

21. yüzyılda kadınlar, hem kamusal alanda hem de özel sektörde çeşitli ayrımcılık türleriyle karşı karşıya kaldıklarını ifade etmektedir. Bu ayrımcılığın en yaygın olduğu alanlar arasında sağlık hizmetleri, özel iş yerleri ve yükseköğrenim kurumları öne çıkmaktadır. Kadınların bu alanlarda yaşadığı olumsuz deneyimler; cinsiyet temelli hakaretler, küçük düşürücü söz ve davranışlar (mikro saldırılar) ile taciz gibi bireysel etkileşimleri içermektedir. ABD’de kadınların ayrımcılığa maruz kalma biçimleri; etnik köken, LGBTQ kimliği ve diğer sosyo-demografik faktörlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Özellikle Amerika’nın yerli kadınları, iş hayatında daha yüksek oranlarda cinsiyet ayrımcılığına ve tacize uğramaktadır (Steelfisher vd., 2019: 1452).

Avrupa'daki çoğu ülkenin anayasasında cinsiyet ayrımcılığı açık bir şekilde yasaklanmıştır. Ancak Danimarka, Lihtenştayn ve Birleşik Krallık bu konuda istisna oluşturmaktadır. Bununla birlikte, birçok Avrupa ülkesi (Arnavutluk, Avusturya, Belçika, Hırvatistan, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İtalya, Lihtenştayn, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Karadağ, Polonya, Portekiz, Romanya, Sırbistan, Slovenya, İspanya ve Türkiye) anayasalarında kadın ve erkek eşitliğine dair hükümlere yer vermiştir. Özellikle Yunanistan Anayasası, yasama organı ve diğer devlet makamlarının, her alanda toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etmek amacıyla gerekli ve uygun tüm önlemleri almasını zorunlu kılmaktadır (Böök vd., 2021: 11).

Asya ülkelerinde iş hayatında cinsiyet ayrımcılığı, hem çalışanlar hem de yöneticiler açısından önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Özellikle Japonya ve Kore gibi ataerkil yapının güçlü olduğu toplumlarda, kadınların sosyal ve ekonomik alanda bağımsızlık kazanmaları daha zor hale gelmektedir. Bu ülkelerde kadınların erkeklerle eşit ücret alamaması ve cinsel taciz vakalarının devam etmesi, iş yerindeki ayrımcılığın önemli göstergeleri arasındadır. Ayrıca, Doğu, Güneydoğu ve Batı Asya'da emek göçü alan ülkelerde; işçilerin maaşlarını alamaması, keyfi işten çıkarmalar, istismar vakaları ve sınır dışı edilme gibi hak ihlalleri yaygın olarak yaşanmaktadır.

Türkiye, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama konusunda uluslararası sözleşmelere ve belgelere dayalı taahhütlerde bulunan ülkeler arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, Avrupa'daki uygulamalara benzer şekilde uluslararası stratejiler benimsenmektedir. Bu stratejiler, toplumsal cinsiyet eşitliğinin yasalar, politikalar, programlar, uygulamalar ve denetim süreçleriyle bütünleşik bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir. Türkiye, bu süreci desteklemek amacıyla kurumsal yapıları güçlendirmeye ve bağımsız hale getirmeye odaklanmakta, politikaları uygulamaya koyacak kurumları ve aktörleri içeren eylem planları hazırlamaktadır. Ayrıca, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında ilerlemeyi ölçebilmek adına düzenli olarak cinsiyet temelli verileri toplayan ve yayımlayan bir ülke konumundadır (Toksöz vd., 2022: 18).

Türkiye'de kadınların iş hayatındaki konumu, Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde başlayan modernleşme süreciyle birlikte değişim göstermeye başlamıştır. Bu süreçte kadınların eğitim imkânlarından daha fazla yararlanmaya başlaması, onların iş yaşamına katılımını da teşvik eden önemli bir gelişme olmuştur. Ancak kadınların iş hayatındaki deneyimleri, geleneksel, dini ve kültürel faktörlerin etkisiyle şekillenmiş ve erkek egemen yapı içerisinde çeşitli ayrımcılıklara maruz kaldıkları belirtilmiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra, kadınların bireysel ve toplumsal konumunu güçlendirmek amacıyla kapsamlı yasal düzenlemeler hayata geçirilmiştir (Çokoğullar, 2022: 141). Bu dönemde kadın kimliğinin hangi unsurlarla şekilleneceği, toplumsal üretimdeki rolü ve kamusal alandaki yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, zaman zaman kadın kimliğinin belirli kalıplara oturtulmasını sağlamak adına, cinsiyet temelli özelliklerin geri planda tutulduğu "cinsiyetsizleştirme" politikalarının da uygulandığı görülmüştür (Kandiyoti, 1997: 217).

Kadınlar, iş hayatında yalnızca çalıştıkları veya kurdukları işler üzerinden değil, aynı zamanda cinsiyet ayrımcılığına karşı verdikleri mücadeleyle de varlık göstermişlerdir. Eğitim seviyeleri, yaşları, yetenekleri ve deneyimleri ne olursa olsun, hem kamusal hem de özel alanda daha fazla çaba sarf etmek zorunda kalmışlardır. Bu mücadelede kararlılıkla yer alan kadınların yanı sıra, çeşitli sebeplerle geri çekilen kadınların sayısı da dikkate değer düzeydedir. Kadınlar, iyi bir eğitim alabilmek, meslek hayatlarında ilerleyebilmek, çalıştıkları kurumlarda kendilerini kanıtlayabilmek ve özellikle yönetim kademelerine yükselebilmek için tarihsel süreçte beklenenden çok daha fazla çaba harcamışlardır. Dünya genelinde, hangi bölgede olursa olsun, kadınların verdikleri bu mücadeleler büyük ölçüde benzerlik göstermektedir.(Tok ve Yalçın,2017: 258)

İş hayatındaki cinsiyet ayrımcılığının azaltılmasında toplumsal kültür önemli bir rol oynamaktadır. Toplumların, kadın ve erkek ayrımından ziyade insan odaklı bir anlayış benimseyerek ilerlemesi gerekmektedir. Cinsiyet farkı gözetilmeksizin herkesin her alanda çalışabileceği bilincinin yaygınlaşması ve fırsat eşitliğinin sağlanması, ülkelerin kalkınmasına da önemli katkılar sunacaktır. Dünyada hem olağan hem de olağanüstü dönemlerde, kadın ve erkeklerin her sektörde birlikte çalışmasının gücü ve olumlu etkileri açıkça görülmüş ve görülmeye devam etmektedir.(Negiz ve Yemen,2011: 127)

1.1.7. Meslekler Arası Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı

Toplumsal cinsiyet kavramı, toplumun gelenek ve görenekleri, yaşanılan coğrafi bölge, yönetim biçimi ve bireylere verilen değer gibi pek çok faktör tarafından şekillendirilmekte ve bireylerin hayatlarının her aşamasında farklı biçimlerde etkili olmaktadır. Bireylerin fırsatlara erişiminde, kaynakların tahsisinde ve kullanımında, hizmetlerden yararlanma sürecinde cinsiyet temelinde ayrımcılık yapılabilmektedir (Çabuk Kaya, 2013: 57). Bu ayrımcılık, eğitim hakkına erişim, sağlık ve hukuk hizmetlerinden faydalanma, meslek seçimi ve iş hayatına katılım gibi çeşitli alanlarda kendini göstermektedir.

Cinsiyet, cinsiyet rolleri ve cinsiyetçi kalıp yargılar, kariyer seçeneklerinin kısıtlanmasında önemli birer faktördür. Toplumsal normlara göre, kız çocuklarının edilgen, duyarlı, duygusal ve besleyici olmaları beklenirken, ev içi görevlerle ilgilenmeleri teşvik edilir. Aynı zamanda, sözel alanlarda başarılı olabilecekleri düşünülürken, matematik ve mühendislik gibi alanlarda başarılı olamayacakları varsayılmaktadır. Erkek çocukları ise atılgan, rekabetçi ve başat olmaları beklenerek ev dışında daha aktif rol almaları istenir; sözel ve sanatsal alanlara yönelmeleri ise pek teşvik edilmez. Ayrıca, ataerkil bakış açısına göre spor, erkeğin fiziksel yapısı ile özdeşleştirilir ve sadece erkeklere ait bir etkinlik olarak görülür, bu da kadınların ve erkeklerin spor deneyimlerini birbirinden ayırır. Erkek çocuklarının fiziksel gelişimlerini desteklemek amacıyla spora katılımları aileler tarafından teşvik edilirken, kız çocukları ise bedenlerini korumaları ve kadınsı özelliklerini kaybetmemeleri adına daha çok kuvvet gerektiren ağır spor aktivitelerinden uzak tutulmaktadır (Koca, 2006: 81-99).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, çocuk yetiştirme yaklaşımlarından sanata ve spora yönlendirmelere kadar geniş bir yelpazede etkilerini gösterdiği gibi, iş gücü piyasasında da önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye’de kadınların iş gücüne katılımı, Avrupa Birliği ülkeleriyle kıyaslandığında oldukça düşük seviyelerdedir (Parlaktuna, 2010: 1217-1230). Her ne kadar mesleklerin ve kariyer seviyelerinin kadın ve erkeklere açık olduğu gibi bir izlenim olsa da, gerçekte durum farklıdır. Toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin meslek seçimini etkileyerek, kadınların yalnızca belirli alanlarda yer almasına yol açmakta, güç, liderlik ve prestij gerektiren meslekler genellikle erkeklere ayrılmaktadır (Purvis, 1987: 27). Bu durum, kadınların erkeklere kıyasla daha az maddi kaynağa, düşük sosyal statüye ve sınırlı bir kendini gerçekleştirme fırsatına sahip olmalarına neden olmaktadır (Ulusoy, 1999). Çalışma hayatına katılan kadınlar ise ev içindeki ailevi sorumluluklarını yerine getirmeye devam ettikleri için, genellikle düşük statülü, düşük ücretli işlerde yoğunlaşmakta ve mesleki gelişim fırsatları da kısıtlanmaktadır. Cinsiyet temelli mesleki ayrımcılık, bir ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel yapısının doğrudan bir yansımasıdır ve bu sorunun çözülmesi yalnızca kadınlara yönelik istihdam politikalarının geliştirilmesiyle değil, aynı zamanda bu durumu dolaylı olarak etkileyen diğer politika alanlarının da iyileştirilmesiyle mümkün olacaktır.

Cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığı açıklayan teoriler üç ana başlık altında toplanabilir: neo-klasik teori, kurumsal iktisat ve feminist iktisat teorisi. Bu teoriler, cinsiyetin meslek seçimindeki etkilerini farklı açılardan ele almaktadır. Neo-klasik teori, kadınların esas görevinin çocuk bakımı ve ev işleri olduğunu savunarak, erkeklerin çalışma hayatında daha verimli olduğunu ve kadınların sosyal sorumlulukları nedeniyle genellikle daha esnek işlerde çalışmayı tercih ettiklerini öne sürer. Kurumsal iktisat teorisi ise neo-klasik teorinin mantığını benimseyerek, iş piyasalarını toplumun yapısına göre ayırıştırır ve mesleklerin kadın ve erkek meslekleri olarak sınıflandırıldığını belirtir. Ayrıca bu teori, çok sayıda kadın çalışanın belirli mesleklere yönelmesiyle bu alanlarda rekabetin arttığını ve bunun sonucunda ücretlerin düştüğünü vurgular. Feminist iktisat teorisi ise her iki teoriyi, sadece işgücü piyasasını ele aldıkları için eleştirir. Bu teori, kadının çalışma yaşamındaki dezavantajlarını, sistemin erkek egemen yapısıyla ve kadının toplumda ve ailedeki ikincil pozisyonuyla ilişkilendirir (Parlaktuna, 2010: 1218-1220).

Tarihsel süreç göz önünde bulundurulduğunda, örgütlerdeki politikaların çoğunlukla erkekleri odak alan bir şekilde şekillendirildiği, bunun sonucunda da geleneksel cinsiyet rollerinin örgütsel politikalara ve uygulamalara yansıdığı görülmektedir. Gutek ve Morasch, toplumsal cinsiyet rollerinin örgütlerdeki işleyişi etkileyen önemli bir unsur olduğunu belirterek bir model önermiştir. Bu modelde, erkek egemen işyerlerinde kadının durumunu belirleyen temel faktörün, toplumdaki cinsiyet rollerinin yansıması olduğu ifade edilmektedir. Kadınlar, işyerlerinde “çalışan” olarak değil, daha çok “kadın” olarak algılanmakta ve bu da kadınların işyerindeki rollerini sınırlamaktadır. Cinsiyet rollerinin işyerine taşınması, erkeklerin kendilerine ait baskın kimliklerini iş yerinde de devam ettirmeye çalışmalarına yol açmakta, bu da kadınları “davetsiz misafirler” gibi görmelerine neden olmaktadır. Erkekler, kadınlara karşı evdeki kadınlara karşı gösterdikleri tutumu iş yerinde de sürdürebilmektedirler. Sonuç olarak, geleneksel cinsiyet rolleri, iş yerlerinde kadından öncelikli olarak geleneksel kadınlık rolüne uygun davranışlar beklenmesine sebep olmaktadır (Özen, 2016: 135).

Kadınların iş dışında fazla sorumluluk taşıdığı düşüncesi, onların çalışma hayatında başarılı olamayacakları ve iş ve kariyer bağlılıklarının düşük olacağı yönündeki yargıları beslemektedir. Ayrıca, kadınların yöneticilik vasıflarına uygun olmadıkları düşünülmektedir. Kadınlara atfedilen annelik ve bakım gibi rollerin yanı sıra, kadınların yetenek ve isteklilik eksikliği ile ilgili yerleşik düşünceler ve mitler, iş dünyasında kadınların karşılaştığı en büyük engeller arasında yer almaktadır. Erkeklerin çoğunlukta olduğu sektörlerde, kadınların erkeklerin yaptığı işleri başarıyla yerine getiremeyecekleri, gerekli becerilere sahip olmadıkları, düşük performans sergileyecekleri ve iş ile kariyer bağlılıklarının zayıf olacağına dair bir algı da mevcuttur. Bu cinsiyetçi stereotipler, kadınları işe alma ve kariyer geliştirme süreçlerinden dışlamak isteyen kuruluşlar için bir meşruiyet kaynağı yaratmaktadır.(Özçatal,2011: 21-39)

Birçok örgüt, hala kadınların kariyer gelişimlerini desteklemekten uzak bir şekilde işliyor ve iş ile aile yaşamı dengesini yalnızca kadın çalışanlara özgü bir gereklilik olarak görüp, bu ihtiyacı karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Cha, 2013: 161). Bu durum, pek çok kadının meslek seçerken, işin aile yaşamlarına olan etkilerini dikkatlice değerlendirip, bir fayda-maliyet analizi yapmalarına neden olmaktadır. Kadınların çoğunlukta olduğu meslekler, genellikle erkeklerin çalıştığı mesleklere kıyasla iş ve aile rollerini daha kolay dengeleyebilecek iş koşullarına sahiptir. Bu sebeple kadınlar, geleneksel olarak “kadın işi” olarak kabul edilen meslekleri tercih etmektedir (Frome vd., 2006: 361). Mesleki esnekliğin, iş ve aile yaşamı sorumluluklarını dengelemekte önemli olduğuna inanan kadınlar, esneklik eksikliği bulunan erkeklerin ağır bastığı meslekleri tercih etmemektedirler. Toplumun kadından beklediği roller ve birçok kadının ev ve çocuk sorumluluklarını üstlenme algısı birleştiğinde, kadınlar, aile rollerine uygun meslekleri seçme eğilimindedirler.

Toplumdaki cinsiyetçi bakış açıları, eğitimde de kadınlar için dezavantajlı bir durum yaratmaktadır. Özellikle kız çocuklarının mühendislik veya teknik alanlarda kariyer yapma olasılığı, beşeri bilimler ve sosyal bilimler gibi alanlara göre daha düşüktür. Bu durum, kadınların erkeklerin çalıştığı alanlarda yer almayacağına dair aile ve çevrelerinde yaygın olan inanışlardan kaynaklanmaktadır. Yani toplumsal cinsiyetçi düşünceler, kadınların bilim ve mühendislik gibi alanlara ilgi duymaları ve bu alanlarda kariyer yapmayı düşünmeleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bazı araştırmalar, kadınların “erkek işi” olarak görülen mesleklerde daha az temsil edilmesinin, kadınların kendilerini matematik ve doğa bilimlerinde yeterince zeki görmemeleri ya da bu alanlara değer vermemelerinden kaynaklandığını savunmaktadır (Frome vd., 2006: 361). Kadınların matematik ve bilim alanlarına dair düşük öz-değer algısı ve benlik kavramı, yetenekli kadınların neden bu alanlarda kariyer yapmadığını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Doğru bir eğitim almış olsa bile, kadınlar genellikle erkeklerin çoğunlukta olduğu sektörlerde çalışmayı tercih etmiyor ya da bu alanlarda iş bulmakta zorlanıyor. Kadınların “erkek işi” olarak görülen mesleklerde düşük temsil edilmesinin birçok nedeni vardır. Bunlar arasında, toplumun bu sektörlerde çalışan kadınları olumsuz bir şekilde değerlendirmesi, önceki deneyimlere dayalı olumsuz yorumlar, kadınların bu alanlardaki fırsatları ve kariyer imkânlarını bilmemesi, rol model olarak örnek alabilecek kadın çalışanların eksikliği, erkeklerin hakim olduğu sektörlerdeki blokey ve eril kültür, cinsel taciz, zorbalık, ayrımcılık gibi olumsuz davranışların yaygın olması yer almaktadır (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), 2018: 28).

Kadınlar ve erkekler, çalışma yaşamına dair farklı beklenti, ihtiyaç ve deneyimlere sahiptir (Bobbitt-Zeher, 2011: 765). Erkeklerin genellikle güç, statü ve sosyal karşılaştırmalar gibi unsurlara odaklandığı, kadınların ise bir işi en iyi şekilde yapma ve örgüte katkı sağlama gibi motivasyonlarla hareket ettiği söylenebilir (Davey, 2008: 663). Kadınların iş hayatındaki deneyimleri, toplumsal cinsiyet temelli eski iş-yaşam rol beklentileriyle birleştiğinde, özellikle

kariyerine odaklanan kadınlar ve “erkek işi” olarak görülen sektörlerde çalışmayı seçen kadınlar için çeşitli zorluklar ortaya çıkmaktadır (Hartmann, 2010: 58).

Toplumsal cinsiyetin bireysel ve aile düzeyinde belirleyici etkileri birçok toplumda açık bir şekilde gözlemlenmektedir. Ülkemizde de bu etkiler, sağlık, din, eğitim ve hukuk gibi önemli alanlarda kendini göstermektedir. Bu değerler, toplumun düzenini koruma amacı gütsen de, aynı zamanda cinsiyet ayrımcılığına yol açtığı düşünülmektedir (Türmen, 2003: 5). Meslek seçimi süreçlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin önemli bir etken olduğu kabul edilmektedir. Kadınların iş gücüne daha fazla katılabilmeleri için, nitelikli bir eğitim alabilecekleri koşulların sağlanması ve meslek seçiminde cinsiyetçi ve sınırlayıcı yaklaşımların önlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Gökçen ve Büyükgöze-Kavas, 2018: 48-57).

1.1.8. Yönetimde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı

Birçok ülkede yıllardır uygulanan eşit istihdam ve pozitif ayrımcılık politikalarına rağmen, kadınlar ve erkeklerin çalışma hayatını farklı şekillerde deneyimledikleri görülmektedir. Hem kamu hem de özel sektörde, kadınlar genellikle örgütsel hiyerarşinin alt seviyelerinde yer almakta ve öğretmenlik, hemşirelik, temizlikçilik, sekreterlik gibi kadın yoğun mesleklerde yoğunlaşmaya devam etmektedir (Gönç, 2016: 98). Özellikle üst yönetim pozisyonlarına başarılı bir şekilde entegrasyonları, ücret eşitsizlikleri de dahil olmak üzere çeşitli engellerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu engeller arasında cinsiyetle belirlenmiş meslek grupları, kariyer fırsatlarında eşitsizlikler, gayri resmi ağlara sınırlı erişim, kadın rol modellerinin eksikliği, işyerinde kadınların yaşadığı fiziksel ve psikolojik taciz gibi unsurlar bulunmaktadır (Mills ve Newman, 2002: 25-26). Bu olumsuz durumlar, toplumsal cinsiyet eşitliğini zedelerken, aynı zamanda kadınların emeklerinin karşılıksız kalmasına yol açmaktadır.

Türkiye’de, kadınların karar alma süreçlerine katılımı, ülkenin demokratikleşme çabalarına rağmen hala düşük seviyelerde kalmaktadır. Hem siyasal hem de yönetsel katılım açısından görülen bu durum, kadınların siyasal ve yönetsel alanlarda etkili olamamalarına yol açmaktadır. Kadınlar, büyük bir seçmen kitlesi oluşturmalarına rağmen, siyasi parti birimlerinden yeterli desteği alamamaktadır. Ayrıca, günümüzdeki yönetim birimlerinin bu durumu değiştirmek için belirgin bir çaba sarf etmedikleri de görülmektedir. Ancak, Tunç ve arkadaşlarına (2015: 12) göre, 1995 yılından itibaren bu alanda bir değişim yaşanmıştır. Türkiye, bu tarihten sonra, uluslararası kadın haklarıyla ilgili olarak 1981 Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine Dair Sözleşme (CEDAW) üzerindeki çekincelerini kaldırmış ve 1995 Pekin Deklarasyonu ve Eylem Planı’na taraf olmaya başlamıştır. 2011 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın kurulması ve bakanlıkta üst düzey yöneticilerin kadınlardan seçilmesi, kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık politikasının bir örneği olarak değerlendirilmektedir. Bakanlıkta, erkekler merkez ve taşra personeli arasında çoğunlukta olmasına rağmen, kadınların diğer kamu kurumlarına kıyasla daha yüksek

oranlarda istihdam edilmesi dikkat çekicidir. Ancak, üst düzey pozisyonlarda kadınların temsil oranı bu verilerle uyumlu değildir (Tunç vd., 2015: 12).

Türkiye'deki kamu sektörü, özel sektöre kıyasla daha erkek egemen bir yapıya sahiptir. Yapılan araştırmalar, çalışma hayatındaki kadınları olumsuz etkileyen cinsiyet ayrımcılığının, Asya ülkelerine göre daha düşük, Avrupa ve İskandinav ülkelerine göre ise daha yüksek olduğunu göstermektedir (Karatepe ve Arıbaş, 2017: 7). Örneğin, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Ankara Merkez Teşkilatı'nda gerçekleştirilen bir çalışmada, kadınların hiyerarşide yükselmelerini engelleyen faktörler arasında birden fazla rol üstlenmeleri, kişisel tercihleri, örgüt kültürü ve politikaları, informal iletişim ağları, mentorluk eksiklikleri, mesleki ayrımcılık ve stereotipler gibi unsurlar yer almaktadır (Bingöl vd., 2011: 115).

Kamu sektöründe üst düzey kadın yöneticilerin oranı, müsteşar, müsteşar yardımcıları, bağlı kurum başkanları, kurul başkanları ve genel müdürler gibi görevlerde oldukça düşüktür. Yapılan bir başka araştırmada, kadın yöneticilerin karşılaştığı en önemli sorunlar arasında ailevi sorumluluklar (ev ve çocuk bakımı), toplumun dayattığı cinsiyet rolleri ve işe alım ile terfi süreçlerinde fırsat eşitliğinin sağlanmaması gibi engeller yer almaktadır (Negiz ve Yemen, 2011: 204). 2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı'nda yapılan bir incelemede ise, 3 Bakan Yardımcılığı kadrosunun tamamı, 17 Genel Müdürlük kadrosunun 16'sı, ayrıca Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı, İç Denetim Birimi Başkanlığı ve Strateji Geliştirme Başkanlığı gibi önemli kadroların tamamına erkeklerin atanmış olduğu, ana hizmet birimlerinde yer alan 140 daire başkanının ise 124'üne erkek, sadece 16'sına kadın atanmış olduğu tespit edilmiştir (Taşar, 2022: 794).

Özel sektörde kadınların yönetime katılımı biraz daha olumlu bir seyir izlese de, genel olarak erkeklerin yönetici pozisyonlarındaki üstünlüğü devam etmektedir. Borsa İstanbul (BIST) şirketlerinde yapılan bir incelemede, BIST-100'de yer alan 25 şirketin yönetim kurullarının tamamının erkeklerden oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca, BIST şirketlerinde 37 yönetim kurulu başkanı kadinken, kadın CEO sayısı ise sadece 14'tür. 2019 yılında yönetim kurullarında yer alan kadın oranı %13.7 iken, bu oran 2020 yılında %15.6'ya yükselmiştir.

Özel sektörde yapılan araştırmalarda, işten çıkarma gibi ayrımcı uygulamaların kadınları daha fazla etkilediği görülmektedir. Yapılan bir çalışmada, yöneticiler ve işverenlerle yapılan görüşmelerde, işten ilk çıkarılanların genellikle kadın yönetici ve çalışanlar olduğu belirlenmiştir (Alparslan vd., 2015: 66-81). Konaklama işletmelerinde gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise, yarı zamanlı çalışan kadın işçilerin işten çıkarılacak ilk grup olarak belirlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca, finansal kriz durumlarında hamile kadınların işten çıkarılmak için bir gerekçe olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir bulgu ise, kadın yöneticilerin bekâr erkekleri, erkek yöneticilerin ise bekâr kadınları işten çıkarılması gerektiğini savunduklarıdır (Dalkıranoglu ve

Çetinel, 2008: 277-298). Kitlesele işten çıkarmalarda, kadınların ev geçimini sağlamak yerine geçime katkıda bulundukları yönündeki algının etkisiyle kadınların daha fazla etkilendiği ifade edilmektedir (Yalçın, 2015: 50-60).

Günümüzde Türkiye'de kadınlar, hem özel sektörde hem de kamuda istihdam edildikleri oranla üst düzey yönetici pozisyonlarında yer almamaktadır (Tahtaloğlu, 2016: 89). Türkiye'de kamu ve özel sektördeki yönetim kademelerinde kadın ve erkek çalışan sayıları karşılaştırıldığında, erkeklerin her meslek grubunda daha fazla yer aldığı gözlemlenmektedir. TÜİK verilerine göre, kadınların en çok “nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleri” ile “nitelik gerektirmeyen işler”de çalıştıkları belirlenmiştir. 2000'li yıllardan itibaren yapılan bir incelemede, yöneticilik pozisyonlarında kadınların sayısının 180, erkeklerin ise 1100 olduğu tespit edilmiştir (Eroğlu ve İrdem, 2016: 22).

Dünya Ekonomik Forumu'nun 2016 Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Raporu'na (Global Gender Gap Report - GGGR) göre, Türkiye, kadınların iş gücüne katılım oranında 130. sırada yer almaktadır. Bu duruma göre, 100 kadından yalnızca 33'ü iş hayatında yer almaktadır. Ayrıca, kadın-erkek ücret eşitliği açısından önemli bir göstergede, Türkiye, 144 ülke arasında 98. sırada bulunmaktadır. Türkiye, cinsiyet ayrımcılığı konusunda üst düzey kadın yöneticilerin sayısında ise, 144 ülke içinde 110. sıradadır. Ülkemizde çalışan 100 kadından sadece 13'ü üst düzey yönetici pozisyonunda bulunmaktadır.

Ülkemizde, kadınlarla özdeşleşmiş bir meslek olan öğretmenlikte bile, kadınların yönetici pozisyonlarında yer alma oranı, öğretmenler arasındaki oranlarına kıyasla oldukça düşüktür. Bir lisansüstü çalışmasında (Çetin ve Atan, 2012, 125), ilköğretimden liseye doğru gidildikçe ve gelişmiş bölgelerden az gelişmiş bölgelere indikçe kadın yönetici oranının azaldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Durmaz (2016: 52) tarafından aktarılan bir çalışmada, eğitim sektöründe cinsiyet temelli ayrımcılığı ve kadın çalışanlara yönelik tutumları incelemek amacıyla üç farklı ortaöğretim kurumu ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Milli Eğitim camiasında karar verme ve iktidar pozisyonlarındaki kadınların oranının oldukça düşük olduğu vurgulanmıştır.

Tarihte, bilime ve siyasete yön veren birçok kadın, yönetim anlayışının gelişimine de katkı sağlamıştır. Kadınlar, değişen ihtiyaçlarla birlikte farklı alanlarda icatlar ve buluşlar gerçekleştirmiştir. Sağlık, eğitim, sanayi ya da ticaret gibi çeşitli sektörlerde başarı gösteren kadınlar, kendi işlerini kurarak girişimci olarak da tarih sahnesinde yerlerini almışlardır (Kaplan, 2023: 66)

Yaşamın her alanında farklılıklar, genellikle eşitsizliğe yol açmaktadır ve bu durum cinsiyet farklılıklarında da kendini göstermektedir. Bir cinsiyet, diğerine göre üstün kabul edilmekte ve toplumsal yapılar bu ayrım üzerine kurulmaktadır. Ne yazık ki, çoğu zaman bu eşitsizlik

sorgulanmadan kabul edilmekte, her iki cinsiyet de buna razı olmaktadır. Pozitif ayrımcılık gibi önlemler alınmaya çalışılsa da, önyargılar bir türlü aşılmamaktadır.

Kadın nüfusu dünya genelinde neredeyse yarıyı oluşturmalarına rağmen, kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarında erkeklerle eşit düzeyde yer alamamalarının ardında genellikle toplumların kadına atfettiği geleneksel roller bulunmaktadır. Ayrıca, iş dünyasının büyük ölçüde erkekler tarafından şekillendirilmiş olması, kadınların iş yaşamında daha geri planda kalmalarına ve yönetim pozisyonlarına ulaşamamalarına yol açmaktadır. Kadından beklenen geleneksel aile ve kariyer arasındaki dengeyi kurma sorumluluğu da, kadınların iş hayatında ilerlemelerini zorlaştırmaktadır. Ülkemizde kadınlara eşit fırsatlar sunan yasalar ve uluslararası sözleşmelere rağmen, kadınlar çalışma hayatında genellikle görünmeyen, fakat etkili olan engellerle karşılaşmaktadır (Berberoğlu, 1989: 287-305).

1.2. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, yalnızca teorik bir alan olarak değil, aynı zamanda pratikte de gelişen bir bilim dalıdır (Bozdoğan, 2018: 55). Eğitim yönetiminin uygulama boyutu, teorik bilgilerin, ilkelerin ya da düşüncelerin belirli bir alanda somutlaştırılması anlamına gelmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002: 142). Eğitim sistemi çerçevesinde ise eğitim süreci ve işleyişi, eğitim yönetiminin uygulama boyutuna dâhil olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, eğitim yönetimi hem teorik hem de pratik açıdan eğitim süreçlerini yönlendiren bir disiplindir.

Eğitim yönetimi, uygulamalı bir yönetim alanı olmasının yanı sıra, önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşmak amacıyla kaynakları elde etme ve bu kaynakları doğru bir şekilde tahsis etme sürecini de kapsar. Eğitim yönetimi süreci, yöneticilerin eğitim örgütünün belirlediği amaç ve hedeflere ulaşabilmek için kullandıkları beş temel işlevi içerir (Ali ve Abdalla, 2017: 326-329). Eğitim yönetiminin bu işlevleri, eğitim sürecinin etkin bir şekilde yönlendirilmesini ve örgütsel hedeflere ulaşılmasını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Bu işlevlerin her biri, eğitim kurumlarının işleyişinde önemli bir rol oynar ve yöneticilerin kararlarını şekillendirir. Eğitim yönetiminin işlevleri:

- **Eğitim programının yönetimi:** Okul paydaşlarının bir araya gelerek eğitim programlarını etkili biçimde uygulamalarını ve başarıya ulaşmalarını sağlayan bir süreçtir. Bu kapsamda öğretim yılının düzenlenmesi, ders ve sınıf çizelgeleri ile yıllık ve günlük planların hazırlanması yer alır. Ayrıca, kulüp çalışmaları, törenler, kurslar ve ders dışı etkinlikler de programın bir parçası olarak değerlendirilir. Böylece, eğitim süreci yalnızca derslerle sınırlı kalmayıp, okulun tüm eğitimsel faaliyetleriyle uyum içinde yürütülür.
- **Öğrenci Hizmetlerinin Yönetimi:** Öğrenci hizmetleri, özlük işlemleri ve destekleyici hizmetler olmak üzere iki ana grupta incelenir. Özlük işlemleri; kayıt, yerleştirme,

devamsızlık, nakil ve sınıf geçme gibi temel idari süreçleri kapsar. Destekleyici hizmetler ise öğrencilerin okul yaşamını kolaylaştırmayı amaçlar ve sağlık, disiplin, rehberlik, ulaşıml ile yurt hizmetlerini içerir. Bu hizmetler, öğrencilerin eğitim sürecini düzenli ve verimli bir şekilde sürdürmelerine katkı sağlar.

- İşğren hizmetlerinin yönetimi: Kadro talebi, göreve başlatma, yer değişikliği, maaş, ek ders, izin, disiplin ve hizmet içi eğitim gibi işlemler işğren hizmetleri kapsamında yer alır. Bu süreçler, okulun insan kaynakları yönetiminin temelini oluşturur ve eğitim hizmetlerinin verimli biçimde yürütülmesi için büyük önem taşır. İşğren hizmetlerinin zamanında, yasalara ve kurum politikalarına uygun biçimde yürütülmesi, hem çalışan haklarının korunması hem de eğitim sürecinin aksamaması açısından gereklidir.
- Genel hizmetlerin yönetimi: Genel hizmetler, okulun eğitim, ğrenci ve personel hizmetleri dışındaki tüm işleyişini kapsar. Bu hizmetler iki grupta toplanır: fiziki işler (temizlik, bakım, onarım, ısıtma, aydınlatma gibi) ve büro işleri (defter tutma, dosyalama, demirbaş kaydı, arşivleme gibi). Her iki hizmet grubu da okulun düzenli, güvenli ve verimli biçimde işleyebilmesi için temel öneme sahiptir.
- Eğitim bütçesinin yönetim: Eğitim yönetiminde btceleme, kurumların etkili ve sürdürülebilir bir eğitim süreci yürütebilmeleri için temel bir unsurdur (Sarice, 2006: 122). Btce yönetimi, kaynakların yeterliliğini ve verimli kullanımını kapsar; eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasında kritik rol oynar. Bu süreçte kaynak tahsisi, mali denetim ve btce planlamasının doğru yapılması, eğitim kalitesinin artırılmasında belirleyicidir.

Eğitim yönetiminin amacı, belirlenen politikalar doğrultusunda topluma katkı sağlamak ve mevcut kaynakları etkin biçimde kullanmaktır. Eğitim yöneticileri, insan ve maddi kaynakları verimli organize ederek stratejik kararlar alır ve eğitim hedeflerine ulaşılmasını sağlar.

Eğitimin merkezinde insan yer aldığından, eğitim yönetimi toplumsal uyumun sağlanması ve bireylerin potansiyellerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Diğer kurumlarda telafi edilebilen hatalar, eğitimde uzun vadeli olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle eğitim yönetimi, insan yaşamına doğrudan etki eden, dikkatli ve bilinçli planlama gerektiren bir süreçtir (Akman, 1998: 88).

1.2.1. Yönetim Kuramları

Eğitim yönetimi alanında kuramsal yaklaşımlar, eğitim örgütlerinde meydana gelen olguları açıklamak, öngörmek ve etkili biçimde yönetmek amacıyla giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Başka bir deyişle, eğitim yöneticilerinin okul ortamında rehberlik işlevini yerine getirirken teori temelli bir yaklaşım benimsememeleri, büyük lde etkisiz kalmalarına neden

olabilir. Bu bağlamda kuramlar, örgüt içindeki bireysel ve toplumsal davranışların anlaşılmasına, öngörülmesine ve yönlendirilmesine katkı sağlar. Ayrıca eğitim yönetiminde kuramların bir diğer önemli işlevi de, öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde değişim yaratabilecek öğretimsel müdahalelerin (interventions) yapılandırılmasına ve uygulanmasına olanak sağlamalarıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 176).

Yönetim kuramları, işlevsel nitelikleri doğrultusunda farklı başlıklar altında sınıflandırılmaktadır. Başaran'a (1991: 27) göre bu kuramlar; klasik yönetim kuramları, davranışsal kuramlar, sistem kuramları, durumsallık kuramı, toplam kalite yönetimi, Z kuramı ve öğrenen örgüt yaklaşımı olmak üzere yedi temel kategoride ele alınabilir. Bu çerçevede klasik yönetim kuramları, kendi içerisinde yapısal kuramlar, yönetsel kuramlar ve nicel (sayısal) kuramlar şeklinde alt başlıklara ayrılmaktadır. Klasik kuramlar, örgütlerin işleyişine sistematik bir bakış sunmakla birlikte, verimliliğin artırılması ve örgütsel yapının düzenlenmesi açısından tarihsel olarak önemli bir başlangıç noktası olmuştur.

1.2.2.-Klasik Kuramlar:

Klasik yönetim teorisinin temelleri, 18. yüzyılda ekonomik ve toplumsal yapıda meydana gelen köklü değişimlerle birlikte atılmıştır. Bu kuramsal yaklaşımın izleri ilk kez Adam Smith'in 1776 yılında yayımlanan *Ulusların Zenginliği* adlı eserinde görülmeye başlanmıştır. Smith, bu çalışmada iş bölümü ve uzmanlaşmanın, bireysel verimlilik üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekmiş; emeğin etkin kullanımı sayesinde üretkenliğin artırılabilceğini savunmuştur .

Klasik yönetim teorisi, temel olarak üç ana yaklaşımdan oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar, yönetim düşüncesinin ilk sistematik biçimde yapılandırıldığı çerçeveleri sunmaları açısından oldukça önemlidir. Söz konusu yaklaşımlar sırasıyla; Bilimsel Yönetim Yaklaşımı, Yönetim Süreci Yaklaşımı ve Bürokrasi Yaklaşımıdır.

Bilimsel Yönetim Yaklaşımı, 20. yüzyılın başlarında *Frederick W. Taylor* tarafından geliştirilmiştir. Taylor, iş süreçlerinin bilimsel yöntemlerle analiz edilmesi gerektiğini savunmuş; verimliliğin artırılması için işçilerin yetkinliklerine uygun görevlerle eşleştirilmesi ve işlerin standartlaştırılması gerektiğini öne sürmüştür.

Yönetim Süreci Yaklaşımı, Fransız yönetim kuramcısı *Henry Fayol* tarafından ortaya konmuştur. Fayol, örgütlerin etkili şekilde yönetilebilmesi için yöneticilerin belirli temel işlevleri (planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve denetim) yerine getirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşım, yönetim işlevlerinin sistematik bir bütün olarak ele alınmasına olanak tanımıştır.

Bürokrasi Yaklaşımı ise Alman sosyolog *Max Weber* tarafından geliştirilmiştir. Weber, otoritenin geleneksel ve karizmatik biçimlerinden farklı olarak, yasal-rasyonel otorite ilkesine dayanan bir örgütsel yapıyı savunmuştur. Ona göre, bürokratik yapılar; hiyerarşik düzen, kurallara dayalı işleyiş ve görev tanımlarının açık bir biçimde belirlenmesi yoluyla örgütlerin etkinliğini artırabilir (Koçel, 2010: 7-11).

1.2.3. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Bilimsel Yönetim Yaklaşımı, 1900-1930 yılları arasında özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa’da büyük etki yaratmış, yönetim biliminde köklü bir dönüşümün başlangıcını oluşturmuştur. Bu yaklaşımın kuramsal temelleri, Amerikalı mühendis *Frederick W. Taylor* tarafından atılmıştır. Taylor, 1911 yılında yayımladığı *Bilimsel İşletmenin İlkeleri (The Principles of Scientific Management)* adlı eserinde, iş süreçlerinin sistematik ve bilimsel yöntemlerle yönetilmesi gerektiğini savunmuş; bu görüşleriyle bilimsel yönetim yaklaşımının kurucusu olarak kabul edilmiştir.

Taylor’ın öncülüğünde gelişen bu yaklaşımın benimsenmesinde, Henry L. Gantt, Morris L. Cooke, Charles Eugene Bedaux ile Frank ve Lillian Gilbreth gibi isimler de önemli roller üstlenmiştir. Bu araştırmacılar, yönetsel süreçleri daha etkili kılmak amacıyla iş analizleri, zaman-hareket çalışmaları ve planlama teknikleri geliştirerek bilimsel yönetim anlayışının kurumsallaşmasına katkı sağlamışlardır.

Frederick W. Taylor, çalışanın verimliliğini en üst düzeye çıkarmanın temel olarak bir rasyonel problem olduğunu öne sürmüştür. Ona göre, bu hedefe ulaşabilmek için en etkin yol, rasyonel ve bilimsel yöntemlerin uygulanmasıdır. Taylor, her işin yapılma biçimi için tek bir “en iyi yol”un mevcut olduğunu savunmuş ve bu “en iyi yolun” belirlenmesi sürecine de “bilimsel yönetim” adını vermiştir.

Bilimsel Yönetim Yaklaşımı, eğitim alanında yalnızca okul yönetimini değil, aynı zamanda eğitim amaçları ve programlarını da etkilemiştir. Bu yaklaşımda okullar, fabrikalarla benzer şekilde ele alınmış; öğrenciler, eğitim sürecinde işlenmesi gereken hammadde olarak kabul edilmiş ve okul yöneticileri, verimlilik uzmanları gibi değerlendirilmiştir. Bu model, özellikle döner sermaye ile çalışan teknik okulların hedefleriyle bir dereceye kadar örtüşmekteydi. Ancak, yapılan araştırmalar, eğitim kurumlarında örgüt ikliminin, örgüt yapısından daha önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Buna rağmen, bilimsel yönetim yaklaşımı, işin verimliliğini artırmayı temel alarak, örgüt yapısını ön plana çıkarmaktadır. Oysa eğitim örgütlerinde, iş analizi ve işin tanımlanması, sanayi sektöründeki gibi kolaylıkla yapılabilir bir süreç değildir. (Erçetin ve Kayman, 2014: 69)

1.2.4. Yönetim Süreci Yaklaşımı

Yönetim Süreci Yaklaşımı, Fransız mühendis *Henry Fayol* tarafından geliştirilmiştir. Fayol, uzun yıllar çalıştığı bir şirkette yöneticilik yapmış ve bu süreçte kazandığı tecrübeleri 1916 yılında yayımladığı *Endüstriyel ve Genel Yönetim* adlı eserinde toplamıştır. Fayol, bu eserinde işletmelerdeki verimsizliğin, genellikle kötü yönetimden kaynaklandığını vurgulamıştır. Fayol'un *Yönetim Süreci Yaklaşımı*, temelde iktisadi etkinlik, verimlilik ve rasyonellik anlayışına dayanır. Bu yaklaşımda, rasyonellik, etkinlik ve verimliliği sağlamak amacıyla uygun örgüt yapısının oluşturulması için ilkeler geliştirilmiştir (Ertürk, 2013: 68).

Yönetim Süreci Yaklaşımı, yönetsel işleyişte ağırlıklı olarak yönetici merkezli bir anlayışı benimsemiş ve insan unsurunu büyük ölçüde mekanik bir varlık gibi değerlendirmiştir. Bu yaklaşımda, bireyin motivasyonu disiplin ve ceza araçlarıyla sağlanmaya çalışılmış; örgütsel verimlilik, önceden belirlenen kurallara katı bir biçimde uyulması koşuluna bağlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, örgüt içindeki düzenin ve üretkenliğin, ancak bu kurallara eksiksiz bir bağlılıkla sürdürülebileceği varsayılmıştır.

1.2.5. Bürokrasi Yönetim Yaklaşımı

Klasik yönetim teorisine en güçlü katkılardan biri, “bürokrasi” kavramını sistematik biçimde tanımlayan Alman sosyolog Max Weber tarafından yapılmıştır. Weber'in bürokrasiye ilişkin yaklaşımı, mantıksal tutarlılığa sahip, kapsamlı bir ilke seti üzerine inşa edilmiştir. Ortaya koyduğu bu ilkeler, yapısal olarak Fayol'un 14 yönetim ilkesine benzerlikler taşımakta ve örgütlerin daha etkin ve düzenli işlemesi için ideal bir örgütsel model sunduğu düşünülmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 142).

Bürokratik yönetim yaklaşımı, rasyonel ve güçlü bir örgütsel yapının kurulmasını esas alır; bu yapının, hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak biçimde sistemli ve işlevsel olması gerektiğini savunur. Bu yaklaşıma göre, örgüt içerisinde yer alan bireylerin her biri yalnızca kendi uzmanlık alanı çerçevesinde tanımlanmış görevlerden sorumludur. Örgütsel işleyişin etkinliği için tüm çalışanların, örgüt kaynaklarını en verimli biçimde kullanmaları ve belirlenmiş kurallar doğrultusunda hareket etmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla, kişisel arzulara veya bireysel inisiyatiflere dayalı davranışlara bu yapı içinde yer verilmemektedir.

1.2.6. Davranışsal Kuramlar (Neoklasik Kuramlar)

1900'lü yılların başlarında ortaya çıkan geleneksel örgüt ve yönetim kuramları, yaklaşık 1930'lara kadar hem Amerika'da hem de Avrupa kıtasında örgütlerin yapısını ve işleyişini şekillendiren baskın kuramsal çerçeve olarak varlığını sürdürmüştür. Ancak 1929 yılında patlak

veren ve küresel ölçekte etkisini hissettiren Büyük Buhran'ın ekonomik ve toplumsal yansımaları ile birlikte, örgütlerde ortaya çıkan yapısal ve işlevsel sorunlar, bu geleneksel kuramların eksikliklerini ve yetersizliklerini daha görünür kılmıştır. Bu durum, örgütsel işleyişin açıklanmasında ve yönetim süreçlerinin etkinliğinde yeni kuramsal yaklaşımlara duyulan ihtiyacı gündeme getirmiştir (Şimşek, 1999: 73).

Neo-klasik yönetim kuramı, örgütlerde insan unsurunu sistemli biçimde ele alarak “sosyal insan” kavramını literatüre kazandıran önemli bir yaklaşımdır. Klasik yönetim anlayışının göz ardı ettiği bireysel ve sosyal ihtiyaçlara odaklanan bu kuram, çalışanların yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal varlıklar olduğunu vurgulamıştır. Koçel'in (1998: 24) belirttiği üzere, neo-klasik yaklaşım klasik kurama insan merkezli bir bakış kazandırmıştır. Bu anlayışın temelini oluşturan 1927–1932 yılları arasındaki Hawthorne araştırmaları, fiziksel çalışma koşullarından çok sosyal ilişkilerin ve yönetsel etkileşimin verimlilik üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Elton Mayo ve arkadaşlarının yürüttüğü bu çalışmalar, örgütlerde resmi yapının yanında informal ilişkilerin de önemini ortaya koyarak yönetim düşüncesinde insan faktörüne yönelişi hızlandırmıştır (Asunakutlu, 2001: 7-17).

1.2.7. X Kuramı Yaklaşımı

Douglas McGregor'un geliştirdiği X ve Y Teorileri, yönetim anlayışındaki insan algısının dönüşümünü simgelemektedir. X Teorisi, klasik yönetim döneminin çalışanlara yönelik olumsuz varsayımlarını yansıtarak, bireylerin işten kaçınma eğiliminde olduklarını, sorumluluk almak istemediklerini ve ancak sıkı denetimle motive edilebileceklerini öne sürer. Buna karşılık Y Teorisi, neo-klasik dönemde ortaya çıkmış ve çalışanların öz-yönetim becerilerine, yaratıcılığına ve içsel motivasyonuna vurgu yaparak insan merkezli bir yaklaşım geliştirmiştir.

1.2.8. Y Kuramı Yaklaşımı

McGregor'un Y Teorisi, çalışanların içsel motivasyon ve sorumluluk duygusuyla örgütsel hedeflere ulaşabileceğini savunan insan merkezli bir yaklaşımdır. Bu teoriye göre, yöneticiler çalışanlara güven duymalı, onları desteklemeli ve bireysel hedeflerle örgütsel hedeflerin uyumlu hale gelmesini sağlamalıdır. Y Teorisi, çalışmanın insanlar için doğal bir faaliyet olduğunu, uygun koşullar sağlandığında bireylerin sorumluluk almaktan kaçınmadıklarını ve yaratıcılıklarını kullanarak öz yönetim geliştirebileceklerini öne sürmektedir. Böylece, klasik yönetim anlayışının aksine, çalışan potansiyelini en üst düzeyde değerlendiren bir yönetim anlayışı benimsenmiştir.

1.3. Modern Kuramlar

Eğitim yönetimi alanında modern kuramlar, örgütleri yalnızca yapısal ve bürokratik birer sistem olarak değil; insan ilişkileri, çevresel etkileşimler ve değişen toplumsal dinamikler çerçevesinde ele alan yaklaşımlar olarak ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar, liderlik, katılım, iletişim, motivasyon ve örgüt kültürü gibi unsurların eğitim kurumlarının etkililiği üzerindeki belirleyici rolüne vurgu yapmaktadır. Özellikle insan ilişkileri yaklaşımı, sistem kuramı ve durumsallık kuramı gibi modern yaklaşımlar, eğitim örgütlerinde yöneticinin rolünü yalnızca denetleyici değil; rehberlik eden, destekleyici ve dönüştürücü bir liderlik anlayışıyla ele almaktadır (Hoy ve Miskel, 2015; Bursalıoğlu, 2015). Bu yönüyle modern kuramlar, çağdaş eğitim yönetimi anlayışının kuramsal temelini oluşturmaktadır.

1.3.1. Sistem Yaklaşımı

Sistem yaklaşımı, örgütleri yalnızca bireysel unsurlar üzerinden değil, bu unsurların birbirleriyle ve çevreleriyle olan etkileşimleri çerçevesinde değerlendiren bütüncül bir anlayıştır. Klasik ve neo-klasik kuramların aksine, örgütleri dış çevreyle sürekli ilişki içinde bulunan açık sistemler olarak ele alır (Vural, 1998: 183-187). Bu yaklaşım, biçimsel yapı ile insan ögesi arasındaki uyumsuzluklara, örgütsel ve bireysel beklentiler arasındaki gerilimlere dikkat çekerek bu zıtlıkların uygun stratejilerle dengelenebileceğini savunur. Ayrıca sistem yaklaşımı, örgütleri teknik, sosyal ve ekonomik alt sistemlerin etkileşimiyle oluşan dinamik yapılar olarak görür ve yöneticilere iç ve dış çevre koşullarını bütüncül biçimde analiz etme olanağı sağlar (Başaran, 1991: 103).

1.3.2. Durumsallık Kuramı

Durumsallık yaklaşımı, klasik, neoklasik ve sistem kuramlarının yerine geçen bir model değil, bu yaklaşımları tamamlayan bir perspektif olarak örgütleri belirli koşullar çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlar. Klasik anlayışın “en iyi tek yol” varsayımına karşı çıkan bu yaklaşım, yönetim uygulamalarının sabit değil, çevresel ve örgütsel koşullara bağlı olarak değişkenlik göstermesi gerektiğini savunur (Vural, 1998: 34). Bu bağlamda durumsallık kuramı, yöneticilerin karar alma süreçlerinde mevcut durumu belirleyen iç ve dış faktörleri dikkate almaları gerektiğini vurgular (Tengilimoğlu, 2014: 39-40).

1.3.3. Toplam Kalite Yönetimi

Günümüzde çağdaş yönetim anlayışının temel yaklaşımlarından biri olan Toplam Kalite Yönetimi (TKY), II. Dünya Savaşı sonrası Japonya’da başlayan sanayi dönüşümüyle şekillenmiş modern bir yönetim modelidir (Peşkircioğlu, 1990: 65-92). TKY’nin öncülerinden W. Edward

Deming, geleneksel yönetim anlayışlarının çalışan motivasyonunu zedelediğini, buna karşın toplam kalite anlayışının örgütlerde içsel ve dışsal motivasyonu artırdığını vurgulamıştır.

TKY, örgütün tüm süreçlerinde sürekli iyileştirme, katılım ve müşteri memnuniyeti ilkelerine dayalı bir yönetim felsefesidir (Schermerhorn, 1999: 93; Daft, 2000: 58). Nihai amacı, insan odaklı bir yaklaşımla bilgi, eğitim ve öğrenmeye dayalı olarak kaliteyi kurumsal kültürün merkezine yerleştirmektir (Kantarıcı, 1999: 92). Eğitim örgütlerinde ise kalite; öğretmen, öğrenci, yönetici, fiziki ortam ve program gibi unsurların bütüncül niteliğiyle ölçülmektedir. Çağdaş yönetim paradigması, çalışanların yalnızca fiziksel değil, duygusal ve zihinsel katkılarını da önemseyen demokratik bir yönetim anlayışını öne çıkarır (Bridge, 2003: 127).

1.3.4. Z Kuramı

Z Kuramı, örgüt ile çalışanların ihtiyaçlarını birleştirerek uzun vadeli istihdamı, karşılıklı güveni ve bağlılığı esas alan bir yaklaşımdır. Bu modelde çalışanlar, sabır ve hoşgörüyle desteklenen yavaş terfi süreçleri sayesinde mesleki deneyimlerini artırır; farklı görevlerde edindikleri tecrübeler ise kariyer çeşitliliğini ve örgütsel verimliliği güçlendirir (Hoy ve Miskel, 1987: 204). Kuram, formel hiyerarşiden ziyade işbirliği, dayanışma ve ortak karar alma kültürünü öne çıkararak rekabet yerine yardımlaşmayı teşvik eder.

Z Kuramı, çalışanların yalnızca iş gücü olarak değil, insanî ve toplumsal yönleriyle de değerlendirilmesini savunur. Bu anlayış, yabancılaşmayı azaltır, özsaygıyı artırır ve örgüt içinde güvene dayalı bir ortam oluşturur. Eğitim örgütlerinde ise güven, samimiyet, ortak denetim, uzun vadeli kariyer hedefleri ve yüksek kalite vurgusu bu kuramın temel ilkeleri arasında yer almaktadır (Lunenberg ve Ornstein, 2000: 76). Z Kuramı, Amerikan ve Japon yönetim tarzlarının bir sentezi olarak kabul edilebilir. Bu kuram, X ve Y kuramlarının eksikliklerini gidermekte ve X kuramının ihmal ettiği insan faktörünü, Y kuramının ise göz ardı ettiği örgüt boyutunu birleştirerek daha bütünsel bir yaklaşım sunmaktadır.

Tablo 3: Z Kuramı ve Okullarımızdaki Durum

Z Kuramı	Okullarımızdaki Mevcut Durum
Uzun dönem istihdam	Uzun dönemli istihdam. Sözleşmeli öğretmen uygulaması.
Yavaş değerlendirme ve terfi	Sınırlı terfi imkanları.
Orta vadede gelen kariyer basamakları	Yetersiz kariyer basamağı (Uzman ve başöğretmen uygulamaları)
Örtülü bir denetim mekanizması ve açık ve tam bir değerlendirme	Açık ve belirgin bir denetim mekanizması, açık bir değerlendirme
Görüş birliğine dayalı karar verme süreci	Çoğunlukla merkezi kararlar
Bireysel sorumluluk	Bireysel sorumluluk
Çalışana bütüncül yaklaşım	Çalışanı sadece iş ortamı içinde görme

Kaynak: Beycioğlu (2007)'den değiştirilerek alınmıştır.

Türk eğitim sisteminin, çalışanları yalnızca iş gücü olarak görmesi, kararların merkeziyetçi bir şekilde alınması ve açık bir denetim sistemine sahip olması, Z Kuramı ile uyumsuzluk teşkil etmektedir.

1.3.5. Öğrenen Örgüt Kuramı

Günümüz örgütlerinde, yalnızca liderin öğrenen konumunda olması artık yeterli görülmemektedir. Bilgi çalışanlarının artışı, inovasyonun sistematik hale gelmesi ve bilişim teknolojileriyle entegrasyon gerekliliği, tüm örgütün öğrenen bir yapıya dönüşmesini zorunlu kılmaktadır (Şimşek ve Kınır, 2006: 77).

2000’li yıllardan itibaren öğrenen örgütler, rekabet avantajı sağlayan en başarılı yapılanmalar olarak görülmektedir. Bu örgütler; sistematik problem çözme, yeniliklere açıklık, deneyimlerden öğrenme ve bilgiyi hızlı biçimde paylaşma becerileriyle öne çıkar (Bolat, 2009: 113). Senge’nin *Beşinci Disiplin* modeline göre, öğrenen örgütler beş temel unsurdan oluşur: kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, ekip halinde öğrenme ve sistem düşüncesi (Bolat, 2009: 132).

1.4. Liderlik

Lider, belirli bir hedefe ulaşmak için başkalarını etkileyebilen ve onları bu hedef doğrultusunda harekete geçmeye ikna edebilen kişidir (Gürsel, 2020: 3865). Liderlik ise yalnızca otorite sahibi olmakla sınırlı kalmayıp, bireyleri etkileyerek onları yönlendirme ve içlerindeki potansiyeli ortaya çıkarma sürecidir. Bu bağlamda liderlik, insanları ortak hedefler doğrultusunda birleştirebilme ve onları bu hedeflere ulaşmaları için harekete geçirebilme becerisi olarak görülebilir (Gürsel ve Yıldız, 2020: 387). Dolayısıyla liderliğin bireysel bir özellikten çok, bir süreç olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Liderlik olgusunda, belirli bir amaca ulaşmaya yönelik hedefler ve bu hedeflere erişimi sağlayan etkileşim dinamiği ön plandadır. Liderin en temel gücü, bulunduğu makamın sağladığı yetki ve otoriteyi etkili biçimde kullanabilme becerisinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, lider bu gücü baskı unsuru haline getirmeksizin; karizması, kişilik özellikleri, uzmanlık düzeyi ve ikna yetisi aracılığıyla en etkili biçimde ortaya koyan kişidir.

İnsan, toplumsal bir varlık olarak birlikte yaşama ihtiyacı duymakta; en küçük sosyal birimlerden en karmaşık toplum yapılarına kadar çeşitli düzeylerde etkileşim içinde varlığını sürdürmektedir. Bireylerin, herhangi bir topluluğun parçası olmadan yalnız başlarına yaşamlarını sürdürebilmeleri ve ihtiyaçlarını karşılamaları mümkün değildir. Toplumsal yaşam içerisinde zaman zaman, iletişim becerileri, rehberlik özellikleri ve yönlendirme yetenekleriyle öne çıkan bireyler bulunmaktadır. Bu bireyler, toplumu örgütleyebilme, yön verebilme ve harekete

geçirebilme kapasitesine sahip lider kişiler olarak tanımlanmaktadır (Teyfur vd., 2013: 84-106). Liderler, belirlenmiş hedeflere ulaşma sürecinde izleyicilerinin ihtiyaç ve çıkarlarını dikkate alarak, onları ortak amaçlar etrafında birleştiren ve bu doğrultuda potansiyellerini, risk alma eğilimlerini, motivasyonlarını ve enerjilerini etkin biçimde yönlendiren bireylerdir (Görgülü, 2013: 10).

Toplumların sürdürülebilirliği açısından liderlerin varlığı önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Liderliğin olmadığı ya da bireylerin yalnız hareket ettiği durumlar, belirlenen hedeflerden sapma ve amaçlara ulaşamama gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir. Zira toplumsal hedeflere ulaşmada çoğu zaman liderin sahip olduğu yetkinlikler belirleyici rol oynamaktadır (Aydın, 2014: 26). Lider konumundaki bireyler, dünyadaki değişim ve gelişmeleri yakından takip edebilen, geleceğe yönelik öngörülerde bulunabilen, fırsatları zamanında fark ederek belirsizlikleri azaltabilen ve risk alabilme cesaretine sahip kişilerdir. Tüm bu nitelikleri sayesinde, izleyicilerine yeni yollar ve seçenekler sunabilmektedirler. Günümüzde etkili liderler, bireysel ve toplumsal sorunlara duyarlılık gösteren, çevresel gelişmelere karşı farkındalık düzeyi yüksek, olayları analiz etme becerisine sahip ve mevcut fırsatları değerlendirerek ya da yenilerini üreterek toplumun rekabet gücünü artıran kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Liderlik kavramına ilişkin yapılan tanımlarda ortak bir biçimde hedef belirleme ve etkileme unsurlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu ortak paydadan hareketle, liderliği özünde bir etkileme süreci olarak tanımlamak mümkündür (İnandı ve Özkan, 2006: 77-90). Liderliğin başarısında etkili olan temel güç kaynakları ise makam ve kişilik temelli güçlerdir. Liderin sahip olduğu yasal yetki, yaptırım gücü ve ödüllendirme kapasitesi makam gücünü; karizma ve uzmanlık ise kişilik gücünü oluşturmaktadır. Bu güç kaynaklarını dengeli ve etkili biçimde kullanabilen liderler, başarılı liderlik sergileyebilmektedir.

1.4.1. Liderlik Yaklaşımları

Eğitim yönetimi alanında liderlik yaklaşımları, yöneticinin yalnızca idari görevleri yerine getiren bir otorite figürü değil; aynı zamanda öğretim süreçlerini yönlendiren, insan ilişkilerini güçlendiren ve örgütsel gelişimi destekleyen bir aktör olduğunu vurgulamaktadır. Geleneksel liderlik anlayışlarının ötesine geçen çağdaş yaklaşımlar, liderliği etkileşim, katılım ve paylaşılan sorumluluk temelinde ele almaktadır. Dönüşümcü, etkileşimci, dağıtımcı ve etik liderlik gibi yaklaşımlar; eğitim kurumlarında motivasyonun artırılması, örgüt kültürünün güçlendirilmesi ve okulun amaçlarına ulaşması açısından önemli görülmektedir (Northouse, 2018; Bush, 2011; Hoy ve Miskel, 2015). Bu yaklaşımlar, eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini çok boyutlu bir çerçevede değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır.

1.4.1.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderlik tarihindeki ilk kuramsal yaklaşım, özellikler yaklaşımıdır. Bu kurama göre liderlik, bireylerin doğuştan sahip oldukları belirli sosyal, fiziksel ve kişilik özelliklerinden kaynaklanır. Etkili iletişim, özgüven, cesaret, hırs, zeka, enerjik yapı ve dikkat çekici fiziksel görünüm bu özellikler arasında sayılmaktadır (Durukan, 2013: 86). Ancak sonraki araştırmalar, her liderin bu niteliklere sahip olmadığını ve bu özelliklere sahip bireylerin her zaman liderlik rolünü üstlenmediğini göstermiştir. Bu nedenle özellikler yaklaşımı, iyi bir liderin nasıl yetiştirileceği konusunda yeterli açıklama getirememiştir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 73-75).

1.4.1.2. Davranışsal Yaklaşım

Özellikler yaklaşımının yalnızca liderin kişisel niteliklerine odaklanmasına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre liderin başarısı, sahip olduğu özelliklerden çok, liderlik sürecinde sergilediği davranışlara ve takipçileriyle kurduğu ilişkilere bağlıdır (Koçel, 2011: 11). Ohio State ve Michigan Üniversitesi çalışmaları, Blake ve Mouton'un araştırmaları, McGregor'un X-Y teorileri ve Likert'in Sistem 4 modeli bu yaklaşımın gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Liderin iletişim tarzı, yetki devri, planlama ve kontrol biçimi gibi davranışlar, liderlik etkinliğini belirleyen temel unsurlar olarak değerlendirilmiştir.

1.4.1.3. Durumsal Yaklaşım

Her durumda geçerli tek bir liderlik biçimi olmadığını savunur. Bu yaklaşıma göre liderin davranışları, içinde bulunduğu koşullara ve grubun özelliklerine göre şekillenir. Başlıca durumsal liderlik kuramları arasında House ve Evans'ın *Yol-Amaç Kuramı*, Vroom ve Yetton'un *Normatif Kuramı*, Fiedler'in, Reddin'in ve Hersey ile Blanchard'ın durumsal liderlik modelleri yer alır (Aytekin, 2014: 107). Bu kuramlar, liderin her duruma uygun biçimde davranması gerektiğini vurgular; kimi zaman demokratik, kimi zaman ise otoriter bir tarzın daha etkili olabileceğini savunur (Serinkan, 2012: 17). Liderlik, belirli koşullar altında, kişisel veya grup hedeflerine ulaşmak amacıyla bireylerin gönüllü katılımını sağlayan bir etkileme süreci olarak tanımlanır. Etkili bir lider, hem kendini hem çevresini tanıyarak güçlü yönlerini kullanır, fırsatları değerlendirir ve tehditlere karşı stratejiler geliştirir (Cohen, 2010: 66).

1.4.1.4. Modern Yaklaşımlar

1980 sonrası dönemde geleneksel anlayışların yerini almış ve liderlik kavramına yeni bir boyut kazandırmıştır. Dönüşümcü liderlikte, lider yalnızca hedefe yönlendirmez; aynı zamanda takipçilerinin zihinsel ve duygusal dönüşümünü sağlar. Bu liderlik dört boyutta incelenir: idealleştirilmiş etki (örnek olma), telkinle güdüleme (ortak amaç oluşturma), entelektüel uyarım

(yaratıcı düşünmeyi teşvik etme) ve bireysel destek (çalışanların potansiyellerini geliştirme) (Cemaloğlu, 2013: 38).

1.4.2. Lider ve Yönetici Farkları

Yönetici ve lider kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da, bu iki kavram arasında belirgin farkların bulunduğu göz ardı edilmemelidir. Yönetici, gücünü büyük ölçüde sahip olduğu resmi yetkiden ve hiyerarşik konumundan alırken; lider, etkisini kişisel özellikleri, bireysel bilgisi ve karizması aracılığıyla kurar. Yönetim, örgüt bünyesinde önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak amacıyla kaynakların etkin bir biçimde planlanması, organize edilmesi, yürütülmesi ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu sürecin uygulanmasında sorumluluk üstlenen kişi ise yönetici olarak adlandırılmaktadır.(Ekmekçi ve Sertkaya, 2013: 1-13)

Yönetimin temel işlevi, bir araya gelmiş bireylerin ortak hedeflerini gerçekleştirme yönündeki taleplerini karşılamaktır. Bu bağlamda, etkili bir yönetim süreci; planlama, doğru karar alma, koordinasyon, iş birliği, güçlü iletişim ve etkin etkileşim gibi unsurların varlığını zorunlu kılar. Özellikle örgüt yapılarında insan kaynağını verimli biçimde yönetmek, kurumsal başarı açısından kritik bir unsur olarak kabul edilmektedir (Bayrak, 2011: 122).

Liderlik kavramı, bilim insanları tarafından farklı boyutlarıyla ele alınarak çeşitli tanımlamalara konu olmuştur. Bazı araştırmacılar liderliği değişim süreçlerini destekleyen bir unsur olarak değerlendirirken, bazıları ise liderin değişime uyum sağlama yeteneği üzerinde durmuştur. Lider; toplumu yönlendirme gücüne sahip, vizyon geliştirebilen, yeniliklere açık, esneklik gösterebilen, sorunlara hızlı ve etkili çözümler üretebilen ve takipçilerini motive edebilen birey olarak tanımlanmaktadır (Eroğlu, 2013: 35).

Yönetici olabilmek için genellikle belirli bir makamın veya resmi bir yetkinin varlığı gerekli görülmektedir. Buna karşın, lider olmak için ne bir yönetsel pozisyona ne de resmî bir makama ihtiyaç vardır. Dolayısıyla, örgütlerin en alt kademelerinde yer alan bireylerin dahi liderlik özellikleri sergileme potansiyeli bulunmaktadır. Burada asıl belirleyici unsur, kişinin başkaları üzerinde etki yaratabilme, yönlendirme ve harekete geçirebilme yeteneğidir. Bu bağlamda, her liderin aynı zamanda yönetici olabileceği; ancak her yöneticinin liderlik özelliklerini taşımasının zorunlu olmadığı ifade edilebilir.(Ergun ve Güvenel, 2018: 114-143)

Warren Bennis'in liderlik ve yöneticilik arasındaki farklara ilişkin geliştirdiği perspektif, örgütsel davranış ve liderlik literatüründe önemli bir yere sahiptir. Bennis'e göre lider ve yönetici, farklı düşünce sistemlerine ve eylem biçimlerine sahip bireylerdir. Bu doğrultuda yapılan kıyaslamalar şu şekilde özetlenebilir:

- Lider yenilikçidir, yönetici ise mevcut düzeni idare eder. Liderler, alışılmışın dışına çıkmayı ve farklı yollar denemeyi tercih ederken; yöneticiler, var olan sistemi sürdürülebilir kılmaya odaklanırlar.
- Lider özgünlüğü temsil eder, yönetici ise var olanı tekrar eder. Liderler yeni fikirler üretir; yöneticiler ise bu fikirlerin nasıl uygulanacağını planlar.
- Lider sürekli gelişim odaklıdır, yönetici ise istikrarı koruma eğilimindedir.
- Lider odak noktasını bireyler ve ilişkiler üzerine kurarken; yönetici sistem, yapı ve süreçler üzerinde yoğunlaşır.
- Lider güven inşa eder, yönetici kontrol mekanizmalarına dayanır. Bu yönüyle liderlik daha çok duygusal zekâ ve ilişkisel becerilere dayanırken, yöneticilik görev odaklı bir yaklaşımı temsil eder.
- Lider uzun vadeli vizyon geliştirir, yönetici ise kısa ve orta vadeli planlamalar yapar.
- Lider “ne” ve “niçin” sorularıyla anlam arayışına yönelirken; yönetici “nasıl” ve “ne zaman” sorularıyla uygulamaya odaklanır.
- Lider vizyoner bir bakış açısıyla geleceği şekillendirmeye çalışır; yönetici ise mevcut kaynakları en verimli biçimde kullanarak kâr-zarar dengesi gözetir.
- Lider yaratıcıdır, yöneticinin rolü ise daha çok uygulamaya yöneliktir.
- Lider değişimin öncüsüdür, yönetici ise statükoyu koruma eğilimindedir.
- Lider bağımsız hareket edebilir, yönetici ise otoritenin yönlendirmesiyle hareket eder.
- Lider doğru işleri yapmaya çalışırken; yönetici işleri doğru yapmayı hedefler. Bu ifade, stratejik düşünme ile operasyonel uygulama arasındaki farkı özetler.

Bu kapsamlı karşılaştırma, liderliğin daha vizyoner ve dönüşüm odaklı; yöneticiliğin ise sistematik ve düzen koruyucu bir işlev üstlendiğini açıkça ortaya koymaktadır. Örgütlerin sürdürülebilir başarısı için her iki role de ihtiyaç duyulduğu unutulmamalıdır.

Liderlik, temelde yenilik yaratma ve dönüşüm başlatma süreciyle ilişkilendirilirken; yöneticilik ise mevcut yapının korunması ve sistemin işlerliğini sürdürülmesine odaklanır. Bu bağlamda liderlik, yaratıcı düşüncüyü teşvik eden, çevresel değişimlere hızla uyum sağlayabilen ve esnek hareket edebilen bir yapıya sahiptir. Liderler, kısa vadeli operasyonel süreçlerden ziyade, daha geniş bir vizyonla geleceğe odaklanır; bu da onların stratejik düşünme kapasitelerinin ve ufuk çizgisine yönelen bakış açılarının bir göstergesidir (Altılar, 2002: 231).

Yöneticilik, yasal çerçevede tanımlanmış görev ve sorumluluklara dayanan, bir meslek olarak kabul edilen bir pozisyonudur. Yönetici, örgütün belirlenmiş hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla faaliyetleri organize eden, belirli politikaların sürekliliğini sağlayan ve işlerin doğru bir biçimde yürütülmesinden sorumlu olan kişidir. Yönetici, bir araya gelmiş bireyleri örgütsel hedefler doğrultusunda yönlendirme ve iş birliğini sağlama görevini üstlenir (Derbedek, 2008: 92). Liderlik ise, yasal bir pozisyon ya da görev tanımıyla sınırlı değildir. Lider, mevcut yapının ötesine geçerek

değişimi teşvik eden, dönüşüm yaratmaya odaklanan ve örgüte yeni vizyonlar kazandırabilen bireydir. Bu bağlamda lider, yalnızca işleri yapmakla kalmayıp, doğru işleri yapmayı ilke edinmiş ve yenilik arayışı içerisinde olan kişidir. Liderin temel özelliği, mensubu olduğu toplumun hedeflerini şekillendirebilmesi, bu hedeflere ulaşma sürecinde toplum üzerinde etkili bir yönlendirme gücüne sahip olmasıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 201).

Okul, eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirli bir amaç doğrultusunda, sistematik ve bilimsel temellere dayalı olarak, devletin denetimi ve gözetimi altında gerçekleştirildiği kurumsal bir yapıdır. Aynı zamanda eğitim sisteminin temel uygulama alanı olan okul, bu sistemin alt bileşenlerinden biri olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda, bir okul yöneticisinin başarı düzeyi yalnızca ilgili okulun değil, aynı zamanda bütün eğitim sisteminin işleyişine doğrudan etki etmektedir. Okul düzeyinde yaşanan herhangi bir aksaklık ya da sorun, sistemin genel hedeflerinden sapmasına yol açabilir (Bursalıoğlu, 2021: 54). Eğitim kurumlarında hiçbir uygulama ya da yönetsel karar rastlantısal olamaz; yöneticilerin sergilediği tutum ve davranışlar, eğitim sisteminin temel ilkeleriyle ve yürürlükteki yasal düzenlemelerle uyumlu olmalıdır (Bayrak, 2019: 568-586). Nitelikli bir öğretim ortamı, vizyon sahibi ve benimsenmiş bir lider yöneticinin varlığını gerektirir. Günümüzün rekabetçi ve kalite odaklı eğitim anlayışı çerçevesinde, liderlik kavramı eğitim kurumları açısından daha da önem kazanmıştır. Bu kurumların belirlenen amaçlara ulaşmasında en etkili aktörlerin başında ise okul yöneticileri gelmektedir.

1.4.3. Kadın Liderlik

Liderlik açısından bakıldığında, kadınların erkeklere kıyasla oranları oldukça düşüktür. İşletme liderliğinde kadınlar, temsil açısından erkeklerin oldukça gerisinde kalmış ve önemli kararlarda genellikle yer almadıkları gözlemlenmiştir. Kadının iş gücüne katılımı ve eğitimde eşit haklara sahip olması, orta düzey yöneticiliğe yükselmelerine olanak sağlamış olsa da, üst düzey yönetimde hâlâ erkeklerin gerisinde kalmaktadırlar. Örneğin, Türkiye İstatistik Kurumu'nun Mart 2021 verilerine göre, Türkiye'de 41 milyon 698 bin 377 kadın ve 41 milyon 915 bin 985 erkek bulunmaktadır. Bu durumda, nüfusun %49,9'u kadınlardan, %50,1'i ise erkeklerden oluşmaktadır. Ancak buna rağmen, erkeklerin istihdam oranının kadınlarinkinden yaklaşık olarak iki kat fazla olduğu gözlemlenmektedir (TÜİK, 2021). Kadınların modern anlamda iş gücüne katılımı ve ücretli işçi statüsüne geçişi, sanayi devrimiyle mümkün olmuştur. Zaman içinde yaşanan sosyo-ekonomik değişimler ve gelişmeler, kadınların iş hayatında daha etkin bir şekilde yer almalarına olanak tanımıştır. Dünya çapında, geçmişten günümüze kadınların çalışma hayatına katılımında belirgin bir artış yaşanırken, kadının kariyerinde aynı oranda bir ilerleme sağlanamadığı gözlemlenmiştir (Korkmaz, 2014: 1-14).

İngiltere'deki Leeds Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmaya göre, 3500 kadın ve erkek çalışandan çalışmak istedikleri patronu tanımlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda,

Çalışanların büyük bir kısmının kadın patronlarla çalışmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Kadın patron tercih etmelerinin sebepleri ise rc (2007: 84) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Kadınlar, erkeklerden daha fazla çaba sarf eder ve daha dikkatli davranırlar,
- Kadınlar, alışanlara gereken eğitimi daha etkili şekilde verebilirler,
- Kadınlar, değişimlere daha hızlı uyum sağlayabilirler,
- Kadınlar, çalışanlarını motive etme ve teşvik etme konusunda erkeklere göre daha yeteneklidirler,
- Kadınlar, yeni fikirlerle daha açık ve yaratıcıdırlar,
- Kadınlar, gözlem yeteneklerini iş hayatına daha iyi yansıtabilirler,
- Kadınlar, çalışanlarıyla daha etkili iletişim kurabilmektedirler,
- Kadınlar, problem çözme konusunda daha başarılıdırlar,
- Kadınlar, iş yaşamında açık bir stratejiye sahip olurlar (rc, 2007: 84).

Lewis ve arkadaşlarına (1990: 470) göre, kadın yöneticiler güçlerini kişiisel özellikleri ve yeteneklerinden alarak kullanmaktadırlar. Bu bağlamda, sergiledikleri liderlik davranışı dönüşümsel liderlik olarak tanımlanabilir. Kadın yöneticiler, ekip çalışmasını ön planda tutar ve çalışanlarının ihtiyaçlarına odaklanarak, insan ve ilişki merkezli bir yaklaşım benimserler. Böylece, aştlarının kendi amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olarak, örgütün hedeflerine ulaşmasını mümkün kılarlar. Sargut (2001: 63) ise Türk kültürü ve yaşam tarzının, yönetim davranışları üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Kadın yöneticiler için g, kişiisel özellikleri, karizmaları, becerileri ve kurdukları ilişkiler üzerinden şekillenmektedir. Erkek yöneticiler ise güçlerini genellikle makamlarından aldıkları yetkilerle, ödül ve ceza sistemini kullanabilme yetenekleriyle elde ederler. Kadınlar, insan odaklı bir liderlik yaklaşımı sergilerken, erkekler görev odaklı liderlik davranışları sergilemektedirler (Rigg ve Sparrow, 1994: 9-16).

1.4.4. Kadın ve Erkek Yönetici Algısı

Eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve buna paralel olarak gözlenen değişimler, okul yöneticilerinin görevleri ve sorumluluklarının da farklılaşmasını beraberinde getirmiştir. Eğitimle ilgili politikalar geliştirme, müfredata dair gereklilikleri yerine getirme, pozitif bir okul iklimi oluşturma, okul kültürüne katkı sağlama, performans değerlendirme gibi konularda yaşanan değişimlerin etkisiyle okul yöneticilerinin görevleri ve sorumlulukları ön plana ıkmaaya başlamıştır (Yirci ve Berk, 2021: 572). Eğitim, gelinen noktada dinamik bir yapıya sahip olduğu için yaşanması muhtemel değişimlerle birlikte okul yöneticilerinin yeni görev ve sorumluluklara sahip olması söz konusu olabilecektir.

Bir okulun başarılı olması için okul yöneticilerinin özel yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Liderlik, bunların başında gelmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik becerilerine sahip olması, görev ve sorumluluklarda başarılı olmayı sağlayacak bir yapıdadır. Okul yöneticilerinin liderliği, eğitim sürecindeki taraflar arasındaki ilişkileri düzenlemeye yöneliktir (Akçadağ, 2014: 136).

Cinsiyet kalıp yargıları, kadınların yönetim kademelerinde yükselmesinin önündeki en önemli engellerden birini oluşturmaktadır. Toplumda genel olarak, etkili ve başarılı yöneticilerin erkekler olduğuna dair yerleşik bir inanç bulunmakta ve bu inanç, kadınların tepe yönetimde düşük oranda temsil edilmesinin temel nedenlerinden biri olmaktadır. Atay'ın, ilköğretim okul müdürlerinin davranışları üzerine yaptığı araştırma, kadınların erkeklerden farklı olduğu ve bu farkın, etkili bir yönetim için gerekli olan becerileri yerine getiremeyecekleri şeklinde yanlış bir kanıya yol açtığını ortaya koymaktadır. Araştırmada kadın yöneticilere yönelik önyargılar arasında; “çalışmak istemezler”, “kariyerlerine erkekler kadar bağlı değildir”, “yeterince sert ve dayanıklı değildir”, “mesai saatleri dışında çalışmazlar”, “karar verme kapasiteleri yoktur” ve “çok duygusaldırlar” gibi yargılar sıralanmıştır. Bu tür kalıp yargılar, kadınların liderlik ve yönetim alanlarında daha geniş yer bulmalarını engelleyen, toplumda derinleşmiş ve yaygınlaşmış düşüncelerdir.

Sönmez'in savunduğu görüşe göre, kadınların kariyer basamaklarında yükselmesini engelleyen bir diğer önemli etken, toplumsal cinsiyet rollerine dayalı beklentilerdir. Bu beklentiler, kadının yönetici pozisyonlarında başarılı olamayacağına dair yanlış bir kanıyı beslemektedir. Toplumda, kadınların aile, ev işleri ve çocuk yetiştirme gibi toplumsal görevlerle profesyonel yaşamlarını dengeleme noktasında zorluk yaşayacakları düşüncesi hakimdir. Sönmez, kariyer basamaklarının tepe noktasına ulaşan kadınların, erkeklerden çok daha fazla çalışmak ve maddi manevi tüm yükleri taşıyabileceklerini kanıtlamak zorunda olduklarını vurgulamaktadır. Ancak, kadınların iş dünyasında ilerlemeleriyle ilgili görünürde resmi bir engel bulunmamakla birlikte, erkek egemen iş dünyasında kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmelerinin önünde oldukça karmaşık ve derinleşmiş bir direnç sistemi bulunmaktadır. Bu direnç, kadınların liderlik ve yönetim rollerine kabul edilmesi noktasında toplumda var olan cinsiyet temelli önyargıların ve yapısal engellerin bir yansımasıdır.

Kadınlar, birçok alanda erkeklere kıyasla daha başarısız olarak algılandıkları için, liderlik pozisyonlarında genellikle daha az yer alırlar. Bu algı, kadınların liderlik yetkinlikleri konusunda toplumda var olan yanlış inançlardan kaynaklanmakta ve bu da kadınların siyaset ve iş dünyasında etkili liderler olarak konumlanmalarını zorlaştırmaktadır. Sonuç olarak, kadınlar bu alanlarda deneyim kazanma veya başarı elde etme fırsatlarını kaybederler (Dökmen, 2010: 83). Kadınların daha fazla temsil edildiği akademik alanda bile durum pek parlak değildir. Örneğin, akademik kongrelerde açılış konuşmalarını yapan ve oturumları yöneten kişilerin büyük çoğunluğu

erkeklerden oluşurken, sunum süreleri ve düzenleyici kurullardaki cinsiyet dağılımı da yine erkekler lehine şekillenmektedir (Corona-Sobrinho vd., 2020: 15). Bu durum, akademik çevrelerde de kadınların liderlik ve karar alma süreçlerinde hala geri planda kaldığını ve bu eşitsizliğin toplumsal cinsiyet normlarından kaynaklanan derin bir yapısal engel olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin değerlendirilmesi sürecinde, cinsiyetin yol açtığı davranışsal farklılıklar sıkça gündeme gelir. Bu algılanan farklılıklar, aynı zamanda toplumda kadın ve erkek rollerine ilişkin yerleşik kalıp yargıların bir yansımasıdır. Toplumsal cinsiyet rollerinin etkisiyle şekillenen bu kalıp yargılar, yönetim kademelerinde kadınların “ilişkisel olmaları ve duygusal kararlar almaları” gerektiği, erkeklerin ise “göreve odaklı olmaları ve hırslı yapıları” ile tanımlandığına dair yaygın bir inancıya neden olmaktadır (Nalbant, 2002: 102). Bu tür kalıp yargılar, kadınların liderlik özelliklerini ve yönetim becerilerini, toplumun onlara yüklediği sınırlı tanımlarla ölçme eğilimindedir. Oysa bu tür değerlendirmeler, kadınların liderlik yeteneklerini dar bir çerçevede kısıtlayarak, onların gerçek potansiyellerinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır.

Sanayi devrimiyle birlikte ortaya çıkan ve 20. yüzyılın başlarında gelişmeye devam eden yönetim bilimi, temelde erkek egemen bir alandır (Gerni, 2001: 41). Bunun başlıca nedeni, iş dünyasında yüzyıllardır süregelen erkek egemenliğidir. İş dünyasının kuralları ve yükselme kriterleri büyük ölçüde erkekler tarafından belirlenmiş ve bu durum, yönetim teorilerinin temel görüşlerini şekillendiren erkeklerin beklentileri, memnuniyetleri ve üstünlükleri doğrultusunda evrilmiştir. Yönetim biliminin öncülerinden olan Frederic Winslow Taylor, yöneticilik için gerekli özellikleri belirlerken akılcılık, mantıklı düşünme ve tarafsızlık gibi erkeksi özellikleri vurgulamış ve bu özellikleri yönetici olmanın gereklilikleri olarak tanımlamıştır. Liderlik ile ilgili pek çok teori, liderlerin doğuştan lider olduğu ve liderlik özelliklerinin erkeklere özgü olduğu anlayışına dayanır. Bu yaklaşımda, liderlik daha çok emir verme ve denetleme ile ilişkilendirilmiş, dolayısıyla kadınlar bu tanıma uymadıkları için liderlik pozisyonlarına uygun görülmemiştir. Bu tür bir düşünsel temele dayalı olarak, çoğu yönetim modeli ve teorisi geliştirilmiştir (Gerni, 2001: 44). Bu durum, kadınların yönetim ve liderlik pozisyonlarına yükselmesinin önünde önemli bir engel teşkil etmektedir.

Yönetim genellikle erkeksi özelliklerle tanımlanmakta ve kadın yöneticiler, bu erkeksi basmakalıp tiple ölçülmektedir. Bu durum, kadınların sosyalleşme süreçlerinden ve kendi yaşam deneyimlerinden getirdikleri ve yönetim için gerekli olan özelliklerin göz ardı edilmesine yol açmıştır. Sonuç olarak, kadınlar yönetim alanında kendilerine özgü bir yer bulmakta zorlanmaktadır. Kadınlar, iş hayatında toplumsal cinsiyet kültürünün farkındadırlar, çünkü bu kültür, onların davranışlarını ve kendilerini ifade etme biçimlerini belirli sınırlarla kısıtlamaktadır. Öte yandan, erkekler iş ortamındaki bu kültürel normlardan rahatsız olmadıkları için, toplumsal cinsiyetin iş yerindeki etkilerinin farkında değildirler. Bu durum, iş dünyasında erkeklerin lehine

olan toplumsal cinsiyet rollerinin, kadınların liderlik ve yönetim alanlarındaki fırsatlarını sınırlayan bir engel oluşturduğunu göstermektedir.

Schmuck'un (1986, Akt: Coleman, 1994: 71) yapmış olduğu bir çalışmada, kadınların güç ve sorumluluk gerektiren pozisyonlarda başarılı olmaları durumunda, genellikle bu başarı istisnai bir durum olarak görülmekte ve kadınların "değerlerini ispatlamaları" gerektiği düşünülmektedir. Ancak aynı başarı erkeklerden beklenmekte ve erkeklerin bu tür davranışlar sergilemeleri için özel bir çaba göstermeleri istenmemektedir. Yapılan araştırmalarda, kadınların başarılarını etkileyen faktörler arasında; sıkı çalışma, işini iyi bilme, hoşgörölü ve pratik olma, hata yapmama gibi özellikler sıralanırken, kadınların özellikle "hata yapmama" konusunu vurguladıkları gözlemlenmiştir. Kadınlar, erkeklerin yaptıkları hataların genellikle göz ardı edildiğini, oysa kendilerinin aynı hataları yaptıklarında çok daha fazla dikkat çektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, toplumsal cinsiyetin iş dünyasında nasıl farklı biçimlerde algılandığını ve kadınların profesyonel başarılarının genellikle erkeklerle karşılaştırıldığında daha fazla sorgulandığını göstermektedir.

Yönetim, genellikle erkek özellikleriyle tanımlandığı için, çalışanlar kadın yöneticilerden de aynı erkek özelliklerini sergilemelerini beklemektedir. Bu durum, kadın yöneticilerin işlerini yerine getirirken sürekli bir baskı altında olmalarına yol açmaktadır (Coleman, 1997: 163-174). Toplumun ve iş dünyasının bu beklentisi, kadınların liderlik tarzlarını ve yönetim yaklaşımlarını kısıtlayarak, onların hem profesyonel kimliklerini hem de liderlik kapasitelerini zorluyor. Kadınlar, erkeklerden farklı yönetim tarzları geliştirdiklerinde bile, bu farkların genellikle olumsuz bir biçimde algılanması, kadın yöneticilerin daha fazla baskı ve eleştiriyle karşılaşmasına neden olmaktadır. Yönetim biliminde insancıl olmak ve uzmanlaşma kavramlarının önemi, günümüzde giderek daha fazla anlaşılmaktadır. Heller'a (1997: 58) göre, kadınsı özellikler, özellikle son yıllarda takdir edilmeye başlanmıştır. Eğitimde insancılık teorisi, öğrencilerin sadece zekâlarıyla değil, aynı zamanda duygusal durumlarıyla da ilgilenilmesi gerektiğini savunur. Bu düşünce hareketi, öğrencilerin ve çalışanların psikolojik ihtiyaçlarının ve duygusal hallerinin dikkate alınmasının önemini vurgular (Gerni, 2001: 52). Duygular, tarihsel olarak kadınsı özellikler arasında yer almış ve eğitim kurumları yöneticilerinin, otoriter ve sert tutumlardan kaçınarak astlarına insancıl, arkadaşça ve eşitlikçi bir şekilde yaklaşmaları gerektiği savunulmaktadır. Bu tarz bir yönetim yaklaşımı, hiyerarşik yapıları güçlendirmek yerine, daha demokratik ve katılımcı bir ortam yaratmayı hedefler.

Kadınların liderlik ve yönetim tarzları, özellikle eğitim kurumlarında, bu insancıl ve eşitlikçi yaklaşıma daha yakın gözükmektedir. Ancak, eğitim kurumlarında kadınların yönetici pozisyonlarına gelme oranı, genel olarak oldukça düşüktür. Eğitim yönetimindeki geleneksel düşünce sistemi, kadınların yüksek yönetim pozisyonlarında yer almasını engellemektedir. Örneğin, okul müdürü pozisyonunda bazı kadınlar yer alabilse de, müfettişlik, il ve ilçe eğitim müdürlüğü, hatta eğitim bakanlığı gibi daha üst düzey yönetim kademelerinde kadın sayısı oldukça

sınırlıdır (Heller, 1997: 91). Yine de, diğer sektörlerle kıyaslandığında, eğitim alanında kadınların yönetici olabilme şansı nispeten daha yüksektir. Bu durum, eğitim sektöründeki kadınların potansiyelini ve katkılarını daha fazla takdir etmenin, gelecekte daha fazla kadının liderlik pozisyonlarına gelmesini sağlayabileceği yönünde umut verici bir işarettir.

Kadınların uyguladığı yönetim stili, liderlik anlayışına yenilikçi bir bakış açısı getirmiştir. Bu yaklaşım, otoriter yönetimi reddederek, insanları güçlendirip, onlara daha sıcak ve destekleyici bir biçimde yaklaşan bir liderlik anlayışını benimsemektedir (Gerni, 2001: 53). Kadınların sosyalleşme sürecinden getirdiği nitelikler, yönetim bağlamında son derece önemli bir yer tutar. Özellikle kadınların anaçlık özellikleri, yönetim süreçlerinde kuvvetli bir etken olarak kabul edilmektedir. Yönetici olarak kadınların sahip olduğu bu özellikler, insanları anlayışla karşılamak ve onlara destek olmak gibi değerler etrafında şekillenir. Wyse Advertising'in başkanı Lois Wyse'in, "İyi bir yönetici olmak istiyorsanız, önce iyi bir anne olun" şeklindeki sözü, bu yönetim anlayışını pekiştirmektedir. Çünkü bir annenin çocuklarına sunduğu her şey konfor, takdir, azarlama, uyum, motivasyon, ağırlama, öğretme, cezalandırma ve ödüllendirme aynı zamanda yönetim pratiğinin temel unsurlarını oluşturur. Bu perspektiften bakıldığında, kadının anaçlık rolü, insanlara nasıl yaklaşılması gerektiğini, onları nasıl motive edebileceğimizi ve başarıya ulaşmalarını nasıl sağlayabileceğimizi belirleyen önemli bir yönetim stratejisi olarak öne çıkmaktadır. Bu yönetim anlayışının, sadece kadınların değil, tüm liderlerin uygulayabileceği, daha insancıl ve etkili bir yönetim biçimi sunacağı söylenebilir.

Coleman (1997: 167) kadın yöneticilerin liderlik stiline, özellikle iletişime dayalı olduğunu ve erkeklere kıyasla daha empatik bir yaklaşım sergilediklerini vurgulamaktadır. Araştırmalar, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha demokratik bir tutum sergilediklerini, iletişimlerinde ise daha kibar ve uyumlu olduklarını ortaya koymaktadır. Bu özellikler, kadınların liderlik anlayışında insan ilişkilerine verilen önemin ve empati kurma yeteneğinin belirleyici faktörler olduğunu göstermektedir. Kadın yöneticiler, çalışanlarıyla daha etkili bir iletişim kurarak, onları daha çok dinler ve fikirlerini önemser. Bu da liderlikte daha açık ve katılımcı bir yaklaşım sergilenmesine olanak tanır.

Geleneksel yönetim teorilerinin uzun süre erkek egemen kültürlere dayandığı bir dönemde, insan doğasının feminen yönlerinin etkin okul yönetiminde gerekli unsurlar olarak kabul edilmesi konusundaki farkındalık giderek artmaktadır. Değişen dünya dinamikleri, eğitim yönetiminde kadınsı yönetim tarzına duyulan ihtiyacın giderek daha fazla anlaşılmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, erkek ve kadın arasındaki dengeyi sağlamak, kadınların eğitim yönetimine hangi yenilikçi ve etkin katkılarda bulunabileceklerini anlamak ve değerlendirmek kritik bir önem taşımaktadır. Eğitim yönetimindeki başarıyı artırmak için, kadınların sayısının artırılması ve onların feminen özelliklerini yönetime yansıtma fırsat verilmesi gerekmektedir. Bu durum,

yönetim süreçlerinin daha kapsamlı, empatik ve insancıl bir yaklaşımla şekillenmesini sağlayarak, eğitimde daha verimli ve sürdürülebilir bir değişim yaratabilir.(Çakır,2008: 25-47)

1.4.5. Kadın Yönetici Olmak

Son yıllarda Türkiye'nin, Dünya Ekonomik Forumu tarafından yayımlanan Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporu'nda alt sıralarda yer alması, toplumsal cinsiyet eşitliği alanındaki yapısal sorunların devam ettiğini göstermektedir. Örneğin, 2021 yılına ait raporda 156 ülke arasında Türkiye'nin, kadınların ekonomik yaşama katılımı ve diğer temel alanlardaki temsili bakımından, gelişmişlik düzeyi oldukça düşük ülkelerle benzer konumda bulunması dikkat çekicidir (Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporu, 2021). Bu tablo, toplumsal düzlemde kadınlara ekonomik, sosyal ve eğitsel haklar bağlamında eşit fırsatlar sunma gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Cinsiyet eşitliğine ulaşma yolunda, özellikle karar alma mekanizmalarında kadın temsiline artırılması, dönüşümün temel taşlarından biri olarak değerlendirilebilir. Son yıllarda Türkiye'nin, Dünya Ekonomik Forumu tarafından yayımlanan Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporu'nda alt sıralarda yer alması, toplumsal cinsiyet eşitliği alanındaki yapısal sorunların sürdüğünü gözler önüne sermektedir. Nitekim 2021 yılına ait rapor, Türkiye'nin 156 ülke arasında, kadınların ekonomik yaşama katılımı ve diğer temel alanlardaki temsiliyeti açısından, gelişmişlik düzeyi oldukça düşük ülkelerle benzer konumda olduğunu ortaya koymaktadır (Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporu, 2021). Bu durum, kadınlara ekonomik, sosyal ve eğitsel fırsatlar sunma noktasında kapsamlı ve sürdürülebilir politikaların hayata geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Cinsiyet eşitliğine ulaşma sürecinde, özellikle karar alma mekanizmalarındaki kadın temsiliyetinin artırılması, bu yapısal dönüşümün temel bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Dünya genelinde kadınların yüksek statülü mesleklerde ve yönetici pozisyonlarında erkeklere kıyasla daha az temsil edilmesi, bilişsel sosyal öğrenme teorisi çerçevesinde değerlendirilebilir. Bu teoriye göre bireyler, çocukluk döneminde ödül-ceza mekanizmaları aracılığıyla davranışlarını düzenlerken, gelişim süreci içinde öz-düzenleme ve öz-yeterlilik gibi içsel süreçler aracılığıyla toplumsal cinsiyetin etkisini öğrenirler. Kız çocukları, aile yapısı ve medyada karşılaştıkları cinsiyetçi içeriklerin etkisiyle, kendi yeterliliklerine ilişkin olumsuz inançlar geliştirebilir; bu da onları, örneğin yöneticilik gibi daha çok erkeklerle ilişkilendirilen mesleklere yönelmekten alıkoymabilir (Else-Quest ve Hyde, 2021: 27-59).

Bunun yanı sıra, kadınların toplum içindeki konumunun kültürler arası farklılık gösterdiği, sosyal rol teorisi (Eagly ve Wood, 1999: 203) ile açıklanabilir. Bu teori, kültürel bağlamda şekillenen cinsiyete dayalı iş bölümünün, toplumsal cinsiyet rollerini yapılandığını ileri sürmektedir. Kadınları ev içi sorumluluklarla sınırlayan geleneksel roller, erkeklere ise daha çok güç ve prestij kazandıran görevleri atfederek, yapısal bir eşitsizliğin devamına neden olmaktadır (Else-Quest ve Hyde, 2021: 54). Bu bağlamda bazı toplumlarda pilotluk, cerrahlık ya da yöneticilik

gibi yüksek statülü mesleklerde erkeklerin yoğunlukla yer alması dikkat çekerken, daha eşitlikçi kültürlerde bu dağılım daha dengeli olabilmektedir. The Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Project [GLOBE] verilerine göre, kurumsal uygulamalarda cinsiyet eşitliği açısından düşük bir skor (7 üzerinden 2.89) elde eden Türkiye'de, kadınların üst düzey pozisyonlarda sınırlı temsiliyetine ilişkin kültürel faktörler belirleyici bir rol oynamaktadır (GLOBE, 2020).

Kadınların yönetsel pozisyonlara erişiminde karşılaştıkları temel engeller; toplumsal önyargılar, ailevi sorumlulukların yükü, örgüt kültürünün yapısı, fırsat eşitsizliği, toplumsal algılar, cinsiyete dayalı kalıp yargılar ve doğrudan ya da dolaylı cinsiyet ayrımcılığı olarak özetlenebilir (Sezen, 2008: 111). Geleneksel yönetim anlayışının otoriter, katı ve emir-komuta odaklı yapısına kıyasla, kadınlar çağdaş yönetim anlayışına uygun olarak daha kapsayıcı, empatik ve ekip odaklı bir yaklaşım sergilemektedirler. Kadın liderler, ekip içi ilişkilerdeki başarısı, çalışanlara duyarlılıkları ve takdir etme eğilimleriyle yönetimde denge ve verimlilik sağlamaktadırlar (Camcı ve Güvenç, 2022: 655-660).

Toplumda hâkim olan ataerkil değerler, erkeklerin aktif ve sert, kadınların ise daha yumuşak başlı, nazik ve toplumsal normlara daha fazla bağlı bireyler olarak algılanmasına neden olmaktadır. Geleneksel Türk aile yapısında kız çocuklarının ataerkil değerlere uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmeleri, kadınların içselleştirilmiş kadınlık ideolojileri doğrultusunda belirli tutum ve davranış kalıpları geliştirmelerine yol açmaktadır. Bu bağlamda, erkeklerin cesur, güçlü, bağımsız ve maceracı; kadınların ise sıcak, edilgen, uyumlu, sessiz ve koruyucu olarak tanımlandığı toplumsal algıların, bireylerin mesleki yönelim ve liderlik rollerine doğrudan etkide bulunduğu söylenebilir.(Bulut ve Çelikten,2021: 886-894)

Kadınlar, sosyal ilişkilerde daha duygusal, destekleyici ve şeffaf bir tutum sergilerken; erkekler ise rekabetçi, atılgan, daha keskin ifadeler kullanan ve duygularını daha kontrollü aktaran bir profile sahiptir. Ayrıca, kibarlık, merhamet, sorumluluk alma ve adanmışlık gibi değerlerin kadınlarda daha belirgin bir şekilde geliştiği araştırmalarla ortaya konmuştur.(İnce ve Köse,2022: 171).

1.4.6. Dünyada Kadın Eğitim Yöneticilerinin Durumu

Kadınların ekonomik yaşama daha etkin biçimde katılabilmesini sağlamak amacıyla, özellikle Batı ülkeleri ile gelişmekte olan Asya toplumlarında, hükümetler tarafından çeşitli yasal düzenlemeleri içeren kurumsal reform önerileri gündeme getirilmektedir. Bu alanda yürütülen çalışmaların kapsamı ve taşıdığı önem, Birmingham'da gerçekleştirilen G-8 zirvesinde kadınların iş gücüne tam katılımının öncelikli gündem maddelerinden biri olarak ele alınmasıyla açıkça ortaya konmuştur.

Kadın istihdamının artışında etkili olan başlıca unsurlar incelendiğinde, bu süreci şekillendiren çeşitli dinamiklerin öne çıktığı görülmektedir. Bunlar arasında; işgücü arzında yaşanan yetersizlikler, eğitimin yaygınlaşması ve belirli mesleki yeterlilikleri kazandırmayı amaçlayan programların uygulanması, aile yapısında değer yargıları ve roller temelinde yaşanan dönüşümler, teknolojik ilerlemelerin tetiklediği ve değişen yaşam biçimleriyle ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, olanaklar ve meslekler ile birlikte; kadının toplumsal konumuna ilişkin tartışmaların yoğunlaşması ve kadınları ücretli ya da bağımsız çalışmaya yönlendiren ekonomik, sosyo-kültürel ve politik koşullar önemli rol oynamaktadır (Kaldırımcı, 1996: 217). Kadınların iş gücüne katılım oranları küresel ölçekte belirgin farklılıklar göstermektedir. En düşük katılım oranları Orta Doğu ve Kuzey Afrika (%26) ile Güney Asya (%35) bölgelerinde gözlemlenirken, bu oranın en yüksek seviyelere ulaştığı bölge ise %63 ile Doğu Asya ve Pasifik'tir. Bu farklılıklar, bölgesel toplumsal normlar, ekonomik yapılar ve kadınların çalışma hayatına erişimini etkileyen politikaların çeşitliliği bağlamında değerlendirilmektedir (<http://data.worldbank.org/topic/gender>).

Gelişmekte olan ülkelerde son dönemde kadın iş gücünde sayısal bir artış yaşanmasına rağmen, bu artış ne istihdam olanaklarında ne de gelir düzeylerinde kadın ve erkekler arasında eşitliğe dönüşebilmiştir. Cinsiyete dayalı iş bölümü belirgin biçimde sürmekte, kadınlar ve erkekler genellikle farklı ekonomik alanlarda istihdam edilmektedir. Üstelik bu durum yalnızca düşük gelirli ülkelerle sınırlı kalmamakta, yüksek gelir grubuna dahil ülkelerde dahi zaman içerisinde kayda değer bir değişim göstermemektedir. Küresel ölçekte değerlendirildiğinde, kadınların çoğunlukla düşük verimlilik düzeyine sahip sektörlerde istihdam edildiği dikkat çekmektedir. Kadınların ücretsiz aile işçiliği, gündelik ya da geçici ücretli işler gibi kırılgan ve güvencesiz çalışma biçimlerine daha fazla yöneldiği tespit edilmiştir. Örneğin, Afrika kıtasında tarım sektörü incelendiğinde, kadınların daha küçük ölçekli arazilerde faaliyet gösterdiği ve daha az gelir sağlayan ürünleri yetiştirdiği görülmektedir. Kadın girişimcilerin ise daha küçük ölçekli işletmelerde, daha az kâr getiren sektörlerde yoğunlaştığı ve kayıt dışı istihdamın özellikle kadınların egemen olduğu meslek ve sektörlerde daha yaygın olduğu saptanmıştır (Dünya Kalkınma Raporu 2012: 17).

İLO'nun 2015 yılı verilerine göre, kadınların iş yaşamında girişimcilik ve yönetim pozisyonlarındaki temsili dünya genelinde önemli ölçüde değişkenlik göstermektedir. Kadın girişimcilerin oranı Avrupa Birliği ülkelerinde %33, Latin Amerika'da %40,4, Güney Asya'da %18,9, Doğu Asya ve Pasifik ülkelerinde %55,3, Ortadoğu ve Afrika'da ise %12 düzeyindedir. Türkiye'de bu oran %17 iken, küresel ortalama %37 olarak kaydedilmiştir. Yönetim kademelerindeki kadın temsili ise daha sınırlı düzeydedir. 2013 yılında Avrupa'da 34 ülkede faaliyet gösteren 716 özel şirketin yönetim kurullarında yer alan kadınların oranı yalnızca %5'tir. Benzer şekilde, 2010 yılı itibarıyla OECD ülkelerinde en büyük şirketlerin üst düzey yöneticisi (CEO) konumundaki kadın oranı %5'in altındadır. Türkiye'de bu oran %4,5 iken, ABD'de %17 seviyesindedir.

Siyasi temsil açısından değerlendirildiğinde, 2014 yılı itibarıyla dünya genelinde parlamentolarda görev yapan kadın milletvekillerinin oranı %21,9'dur. Ancak dünya genelinde farklı yönetim biçimlerine sahip 271 parlamentoda, karar alıcı pozisyonlarda yer alan kadın oranı yalnızca %14'tür. Özel sektör açısından bakıldığında ise, en yüksek ciroya sahip 500 şirketin yer aldığı Fortune 500 listesinde kadınlar tarafından yönetilen şirketlerin oranı %4,8 düzeyindedir. Bu oran Çin'de %5,6, Avusturya'da ise en büyük 200 şirket içinde yalnızca %3 olarak belirlenmiştir (Fortune.com; Forbes.com; Girl.com.au). Bu veriler, kadınların iş yaşamında ve karar alma mekanizmalarında hem bölgesel hem de sektörel düzeyde karşılaştıkları eşitsizlikleri açık biçimde ortaya koymaktadır. Avrupa Komisyonu'nun 2010 yılında yayımladığı rapora göre, Avrupa genelinde halka açık büyük ölçekli şirketlerin yönetim kurulu başkanları arasında kadınların temsili oldukça düşüktür; bu oran yalnızca %3 düzeyindedir (<http://ec.europa.eu/>). Yönetim kurullarındaki kadın üyelerin oranı ise 2003 yılında %9 iken, 2012 yılının Ocak ayı itibarıyla %13,7'ye yükselmiştir. Kadın temsiliindeki bu artışın yıllık ortalama %0,5 gibi düşük bir hızla ilerlemesi durumunda, yönetim kurullarında kadınların %40 oranında temsil edilmesi için yaklaşık elli yıllık bir süreye ihtiyaç duyulacağı öngörülmektedir (<http://europa.eu/>).

Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) 2015 yılında 126 ülkeyi kapsayan araştırmasına göre, dünyada yalnızca üç ülkede kadın yöneticilerin oranı erkek yöneticileri aşmaktadır. Bu ülkeler sırasıyla Jamaika (%59,3), Kolombiya (%53,1) ve Saint Lucia (%52,3) olarak belirtilmektedir. Bu ülkeleri, yöneticilerinin %47,6'sı kadın olan Filipinler, %47,4 oranıyla Panama ve %46 ile Belarus izlemektedir. Öte yandan, kadın yöneticilerin en düşük oranda temsil edildiği ülkeler ise Ürdün (%5,1), Cezayir (%4,9) ve Pakistan (%3,0) olarak raporlanmıştır. Aynı çalışmada Türkiye'ye ilişkin verilere göre, üst düzey yönetici (CEO) konumundaki kadınların oranı %2 seviyesindedir. Bu oran, Türkiye'nin Avrupa Birliği ortalamasına yakın olduğunu göstermektedir. Ancak yönetimin tüm kademeleri (alt, orta ve üst) göz önünde bulundurulduğunda, kadın yöneticilerin toplam payı %12,2'ye düşmekte ve bu oranla Türkiye, araştırmaya dahil edilen 126 ülke arasında 95. sırada yer almaktadır. Türkiye bu bağlamda, İran (%14,6), Malezya (%21,5) ve Uganda (%20,2) gibi ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Küresel ölçekte bakıldığında ise, özel ve kamu sektörlerini kapsayan kadın yönetici oranı ortalama %24 düzeyindedir; bu da kadınların hâlâ erkeklerin gerisinde kaldığını ortaya koymaktadır. Dünya genelinde yöneticilik pozisyonlarına yükselme konusunda erkeklerin lehine bir eğilim olduğu gözlemlenmektedir. Batı ülkelerinde bu durum Türkiye'ye kıyasla daha az belirgin olsa da, yine de erkekler bu alanda daha fazla temsil edilmektedir. Örneğin, 2002 yılında yapılan bir araştırma, Hollanda'da ilköğretim okulu müdürlerinin yalnızca %13'ünün kadın olduğunu, Yunanistan'da ise bu oranın %41'e yükseldiğini ortaya koymaktadır. Macaristan'da kadın ilköğretim okulu müdürlerinin oranı %33, İrlanda ve İtalya'da ise %46'dır (İnandı vd., 2009: 77-96). Bu bulgular, kadınların yönetici pozisyonlarında daha düşük bir temsile sahip olduğunu ve cinsiyetler arası eşitsizliğin hala küresel ölçekte bir sorun olduğunu göstermektedir.

Kadınların eğitim alanında görev almaya başlamaları, 19. yüzyılda okul sistemlerinin yaygınlaşmasıyla mümkün olmuştur. Ancak, dünya genelinde kadınların eğitim yönetimindeki temsili hala şaşırtıcı derecede düşüktür. Bu düşük temsil oranı, aynı zamanda insan potansiyelinin verimli bir şekilde kullanılmadığı anlamına gelmektedir. 1909 yılında ABD'nin Şikago Dalet okullarında görev alan ilk kadın Baş Müdür olan Ella Flagg Young, eğitim sisteminde gelecekte kadın yöneticilerin sayısının erkekleri geçeceğini öngörmüştür ve bu konuya dair şu ifadeyi kullanmıştır: “Yakın gelecekte eğitim sisteminde yönetici kadınların sayısı erkeklerinkinden fazla olacaktır.” Eğitim, kadınların doğasına uygun bir alan olarak kabul edilebilir. Ancak, kadınlar çalışma yaşamının önemli bir parçasını oluştururken, yönetim alanında göz ardı edilmeleri, bu durumun kadınları rahatsız ettiğini ve eşit temsil hakkı taleplerinin arttığını göstermektedir.

Yüzyıl geçmesine rağmen, erkeklerin hâlâ yönetici pozisyonlarında büyük bir çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. ABD’de eğitim alanında kadın yöneticilerin oranı başlangıçta düşük olsa da, 1928 yılında ilkokul düzeyindeki yönetici pozisyonlarının yarısının kadınlardan oluştuğu bilinmektedir. Ancak, İkinci Dünya Savaşı sonrasında eğitim alanındaki erkek yöneticilerin oranı artmaya başlamıştır. 1940’lı yıllarda ABD’de kadın ilkokul yöneticilerinin oranı %41, 1950’li yıllarda %38, 1960’lı yıllarda %22, 1980’li yıllarda ise %20’nin altına düşmüştür (Pearman, 1999: 4-7). Bu veriler, kadınların eğitim yönetimindeki temsillerinin zamanla azaldığını ve cinsiyetler arası eşitsizliğin eğitim sektöründe de devam ettiğini göstermektedir.

Kadınların eğitimdeki yönetim ve yetki pozisyonlarında tarihsel olarak karşılaştıkları yetersizlikleri gidermek amacıyla uluslararası destek politikaları ve mekanizmaları geliştirilmiştir. Bu bağlamda, Hollanda, meslek ve yetişkin eğitim kurumlarını birleştirme kararı almış, ancak bu durumun kadın yöneticilerin pozisyonlarına etkisi olabileceği için Hollanda Eğitim Bakanlığı, yeni kurulan eğitim merkezlerinin her birinde üst düzey yöneticiler arasında en az bir kadının bulunmasını şart koşmuştur. Ayrıca, bu merkezler için üç yüz bin florin tutarında bir destek fonu ayırma kararı almıştır. Norveç ise eğitim yönetimindeki kadın temsili oranlarını artırmaya yönelik çalışmalar yaparken, ulusal düzeyde politikalar geliştirilmesinin, yasaların belli süreleri kapsayan eylem planlarının uygulanmasının ve bu planları denetleyecek bir Eşit Haklar Ulusal Konseyi kurulmasının önemine dikkat çekmiştir (Tan, 1996: 33-42). Bu tür uygulamalar, kadınların eğitim sektöründeki yönetim kademelerinde daha fazla temsil edilmesini sağlamak adına atılan somut adımları yansıtmaktadır.

Son yıllarda dünya genelinde kadın istihdamı artmış olsa da, bu artış yönetici pozisyonlara yükselme konusunda belirgin bir iyileşmeye yol açmamıştır. Kadınlar, hâlâ iş gücüne katılımı ve özellikle yönetim kademelerinde ciddi engellerle karşılaşmaktadır. Cinsiyet eşitsizliği, kadınların kariyerlerinde ilerlemeleri önündeki en büyük engel olmaya devam etmektedir. Bu eşitsizlik, kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmesinde daha belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. İş gücünde cinsiyetler arası eşitsizlik, kadınların yeteneklerinin ve potansiyellerinin tam anlamıyla

değerlendirilmemesine yol açmakta, bu durum da onların kariyerlerinde adil bir şekilde ilerlemelerini engellemektedir.

1.4.7. Türkiye’de Eğitim Kurumlarında Kadın Yöneticilerin Durumu

Okul yönetimi, eğitimle ilgili faaliyetleri koordine etme, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılama, eğitim amaçlarına yönelik eylemleri yürütme süreçlerini içermektedir (Ereş, 2009: 158). Eğitimle ilgili hedeflere ulaşılması bakımından okul yönetimi kritik öneme sahiptir. Okul yönetimi, okullardaki eğitim faaliyetlerinin etkin bir biçimde sürdürülmesi ve eğitim yönetimi süreçlerinin devam ettirilmesini içermektedir (Koç ve Doğan, 2022: 27). Bir okuldaki öğelerin tamamı okul yönetimi kapsamında yer almakla birlikte ulusal eğitim politikaları okul yönetimi kapsamındadır. Okul yönetimi, yönetim kademelerinin en alt kademelerinden birisidir (Can, 2022: 403).

Örgüt kültürünün okullar açısından değerlendirilmesi ile birlikte okul kültürü kavramı ortaya çıkmıştır. “Okul kültürü, okulun tüm paydaşlarını aynı amaçlar için harekete geçirebilen ve aynı zamanda okulda bulunan bütün eylemlerin arkasındaki görünmeyen gizli bir güçtür” (Yıldız vd., 2023: 583). Buradan hareketle okul kültürünün okulların kendisine özgü niteliklerini yansıtan somut ve soyut unsurlardan oluştuğu yönünde bir değerlendirme yapılabilir. Okul kültürü o okulu diğer okullardan ayıran özellikler bütünüdür denilebilir. Her okulun kültürünün farklı olması bir çeşitlilik oluşturması son derece önemli bir husustur. Bir okulun etkili bir eğitim kurumu olarak değerlendirilebilmesi büyük ölçüde okul yöneticisinin liderlik niteliğine bağlıdır. Okulun başarısı, genel eğitim sisteminin başarısının da temelini oluşturur (Aytaç, 2000: 82). Eğitim yalnızca bireylerin üretken ve kaliteli bir yaşam sürmeleri için bir gereklilik olmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal dönüşümün ve bireysel gelişimin de başlıca aracı konumundadır. Bu yönüyle eğitim, toplumsal gruplar ve cinsiyetler arasındaki eşitsizlikleri azaltma potansiyeline sahip güçlü bir mekanizmadır. Bu değişimin öncüsü ise öğretmenler ve eğitim yöneticileridir. Bu bağlamda birçok eğitim yöneticisi, “Bir okul, müdürü kadar okuldur” anlayışını benimsemektedir. Gelişmiş ülkeler, eğitim sistemlerinin niteliğini artırmak adına okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve profesyonel gelişimlerine özel bir önem atfetmektedir. Türkiye’de ise okul yöneticilerinin görevlendirilmesinde 21 Haziran 2018 tarihli *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği* esas alınmaktadır. Bu yönetmelik, yönetici adayları için çeşitli genel ve özel koşullar öngörmekte, ancak cinsiyete dayalı herhangi bir sınırlama içermemektedir. Bununla birlikte, kadın öğretmenlerin özellikle kız öğrenciler için rol model olabilme potansiyellerine ve erkek meslektaşlarıyla eşdeğer eğitim düzeylerine sahip olmalarına rağmen, eğitim yönetiminde üst kademelere erişimde belirgin bir temsil sorunu yaşadıkları gözlemlenmektedir.

Kadınların eğitim yönetiminde üst düzey pozisyonlarda yeterince temsil edilememesi yalnızca Türkiye’ye özgü bir durum olmayıp, küresel ölçekte karşılaşılan yapısal bir sorundur. Eğitim sektöründe kadınlar öğretim alanında yoğun biçimde yer alırken, yönetsel kademelerde bu

yoğunluğun tersine döndüğü gözlemlenmektedir (İnandı, Özkan, Peker ve Atik, 2009: 85). Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri gibi gelişmiş ülkelerde de ilk ve ortaöğretim düzeylerinde kadın öğretmen sayısı yüksek olmasına rağmen, yönetici konumunda bulunan kadınların sayısı oldukça düşüktür. Benzer bir durum Türkiye’de de mevcuttur; kadın öğretmen sayısı erkeklerden fazla olmasına karşın, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü’nün 2020 yılı verileri, üst yönetsel basamaklara çıkıldıkça kadın temsil oranının belirgin şekilde azaldığını ortaya koymaktadır. Türk eğitim sisteminde kadınların temsil düzeyini inceleyen Gerni (2001: 24), gelişmiş bölgelerden daha az gelişmiş bölgelere ve ilkokul düzeyinden liseye doğru gidildikçe, kadın okul yöneticilerinin oranının düştüğünü saptamıştır. Tan (1996: 39) ise öğretmenliğin Türkiye’de kadınlar açısından en eski ve yaygın kamusal mesleklerden biri olmasına rağmen, eğitim yöneticiliğinde kadınların hâlâ azınlık konumunda kalmaya devam ettiğini vurgulamaktadır.

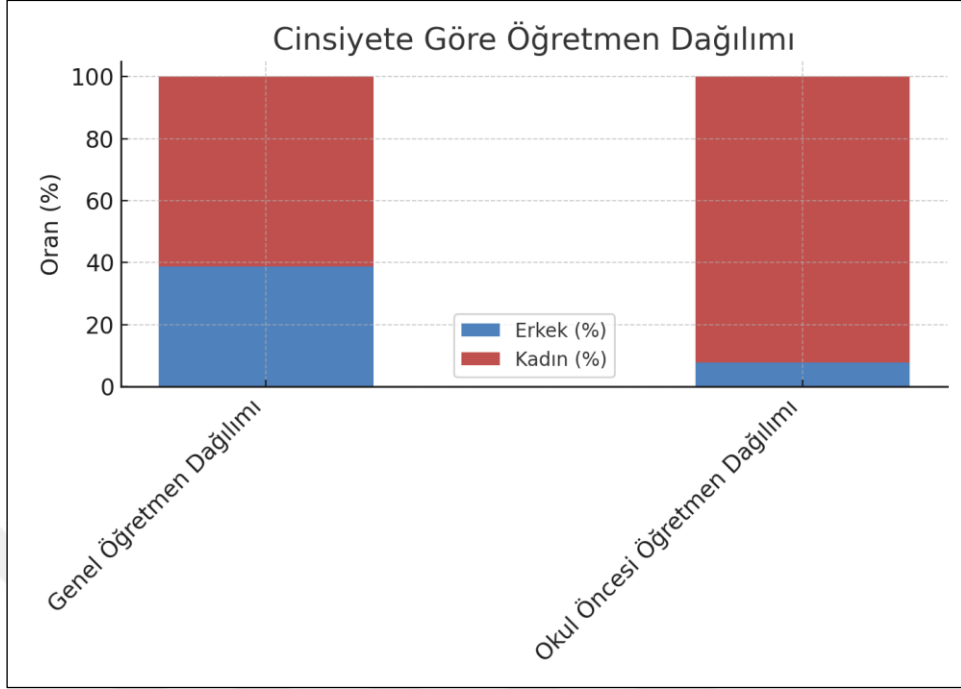
2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye genelinde görev yapan öğretmen sayısı 1 milyon 168 bin 896’dır. Bu öğretmenlerin 452 bin 814’ünü erkekler, 716 bin 82’sini ise kadınlar oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin %38,73’ünü erkekler; %61,26’sını kadınlar oluşturmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim alanında kadın öğretmenlerin ezici bir çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir; anasınıfında görev yapan kadın öğretmen sayısı 68 bin 840 iken, erkek öğretmen sayısı yalnızca 6 bin 118’dir. Bu veriler, okul öncesi eğitimde kadın istihdamının neredeyse tek taraflı olduğunu göstermektedir. Yüzdelik olarak değerlendirildiğinde ise; erkekler %7,87; kadınlar %92,12 oranındadır.

Tablo 4: 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı İtibarıyla Türkiye Genelinde Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımını Göstermektedir.

Alan	Erkek Öğretmen Sayısı	Kadın Öğretmen Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Erkek Oranı (%)	Kadın Oranı (%)
Genel Toplam	452.814	716.082	1.168.896	38,73	61,26
Okul Öncesi Eğitim (Anasınıfı)	6.118	68.840	74.958	7,87	92,12

Kaynak: MEBBİS, 2024

Şekil 1: Türkiye Geneline Öğretmenlerin Cinsiyet Bazlı Oranları.



Kaynak: MEBBİS, 2024

Ancak aynı durum, eğitimdeki yönetsel pozisyonlara yansımamaktadır. 2024 yılı Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilgi Sistemi (MEBBİS) verilerine göre, Türkiye genelinde görev yapan erkek okul müdürü sayısı 30 bin 831 iken, kadın okul müdürü sayısı yalnızca 4 bin 608'dir. Müdür başyardımcılığı pozisyonunda 2 bin 992 erkek görev yaparken, bu rakam kadınlarda sadece 416'dır. Müdür yardımcılığı görevinde ise 47 bin 367 erkek, 20 bin 579 kadın yer almaktadır. Yine Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilgi Sistemi (MEBBİS) verilerine göre; okul müdürlerinin %86,99'u erkek; %13,002'si kadındır. Müdür Başyardımcısı oranlarına bakıldığında %87,79'unu erkekler; %12,20'sini kadınlar oluşturmaktadır. Müdür yardımcısı oranına baktığımızda ise erkeklerin %69,71'i; kadınların % 30,28'inin bu görevi yaptıkları görülmektedir.

Tablo 5: 2024 Yılı Türkiye Geneli Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Pozisyon	Erkek Sayısı	Kadın Sayısı	Toplam Sayı	Erkek Oranı (%)	Kadın Oranı (%)
Okul Müdür	30.831	4.608	35.439	%86, 99	%13,002
Müdür Başyardımcısı	2.992	416	3.408	%87,79	%12,20
Müdür Yardımcısı	47.367	20.579	67.946	%69, 71	%30,28

Kaynak: MEBBİS, 2024

Bu veriler, öğretmenlik mesleğinin cinsiyet dağılımı açısından kadınlar lehine bir görünüm sergilediğini, ancak yönetsel kademelere geçişte bu oranın tersine döndüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında, öğretmenlik kadınlarla daha fazla

özdeşleştirilmekte; bu durum Tan'ın (1996: 63) öğretmenliğin “kadın mesleği” olduğu yönündeki değerlendirmesini desteklemektedir.

Kadınlar, gerekli mesleki yeterliliklere sahip olmalarına rağmen, özellikle üst düzey yönetim pozisyonlarına ulaşmada görünmez engellerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, iş yaşamında cinsiyet temelli ayrımcılığın hâlen güçlü bir biçimde varlığını sürdürdüğüne işaret etmektedir. Özellikle yönetsel kademelerde, kadınların erkeklere oranla çok daha az temsil edildiği görülmektedir. Bu temsil eksikliği, kadınlar açısından sadece bir istatistiksel gerçeklik değil, aynı zamanda yapısal bir eşitsizliğin göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Eğitim kurumlarında da benzer bir tablo söz konusudur; kadın okul yöneticilerinin sayısı, erkek yöneticilere kıyasla oldukça düşüktür. Kadınların yönetim kademelerinde yeterince temsil edilememesinin ardında; toplumsal cinsiyet algılarının olumsuz etkileri, aile yaşantısına dair sorumlulukların yükü ve toplumun kadın yöneticiye karşı önyargılı yaklaşımı gibi çeşitli etkenler yer almaktadır (Arıkan, 2003: 1-19).

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin %60,05'ini kadınlar oluşturmaktadır. 2022 yılı verilerine göre toplam 1.139.673 öğretmenden 684.379'u kadın, 455.294'ü ise erkektir (MEB, 2022). Başka bir ifadeyle, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde her 100 öğretmenden 60'ı kadındır. Ancak bu yüksek temsiliyet oranı, yöneticilik pozisyonlarına yansımamaktadır. Kadın öğretmenlerin sistem içerisindeki çoğunluğuna karşın, yönetici atamalarında bu denge korunmamakta, hatta kadınların aleyhine olan fark giderek büyümektedir. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü'nün 2018 verilerine göre, 81 ilde görev yapan Millî Eğitim Müdürlerinin yalnızca 3'ü (%2,47) kadındır. 825 İlçe Millî Eğitim Müdürünün ise yalnızca 12'si (%0,98) kadınlardan oluşmaktadır. Eğitim kurumu yöneticileri arasında da benzer bir eşitsizlik görülmektedir: 30.832 okul müdürünün yalnızca 2.904'ü, 1.573 müdür yardımcısının 159'u ve 53.021 müdür yardımcısının ise 13.291'i kadınlardan oluşmaktadır. Bu veriler, öğretmenlik mesleğinde kadınların yüksek temsil oranına rağmen, yönetici kademelerinde ciddi bir temsil sorunu yaşandığını açıkça ortaya koymaktadır.

Kadın okul yöneticilerinin sayıca yetersiz olması, ataerkil toplum yapısının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Erkek egemenliğinin hâkim olduğu toplumsal düzende, yöneticilik rolleri çoğunlukla erkeklere atfedilmekte, kadınlar ise geleneksel cinsiyet rolleriyle sınırlandırılmaktadır. Bu anlayış, kadının yönetsel rollerde yeterince temsil edilememesinde önemli bir etkidir. Toplumun yöneticiliği kadınlara uygun görmemesi, annelik rolünün kadınlar üzerinde baskın bir sorumluluk olarak varlığını sürdürmesi ve ev içi yükümlülüklerin ağırlığı, kadınların uzun çalışma saatleri gerektiren yöneticilik görevlerini tercih etmemesine neden olmaktadır. Sayılan'ın (2004) eğitim sektörü ve çeşitli kamu görevlerinde çalışan 1853 kadınla yaptığı araştırmada, katılımcıların %66,6'sı ev ve çocuk bakımıyla ilgili sorumlulukların yaşamlarını olumsuz etkilediğini belirtmiş, %19,4'ü ise iyi bir eş ve iyi bir öğretmen olma yönündeki toplumsal baskıyı hissettiklerini ifade etmiştir. Aynı araştırmaya göre, kadınların yalnızca %23,9'u yönetici olmayı isterken, %76,1'i bu

tür bir pozisyona sıcak bakmamaktadır. Çelikten'in (2004) bulguları ise, kadınların yalnızca cinsiyetlerinden ötürü çeşitli engellerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Kadın yöneticiler, yaş, deneyim ya da eğitim gibi demografik faktörlerden bağımsız olarak, yalnızca kadın oldukları için dışlanma ve önyargıyla karşı karşıya kalmaktadır (Güçlü, Ateş ve İhtiyaroğlu, 2016: 176-188). Toplumsal kalıp yargılar aşıldığında ve kadınlar cinsiyet engelini geride bırakabildiğinde, bu doğal liderlik kapasiteleriyle eğitim alanında etkili liderler haline gelebilecek; hem eğitim sistemine katkı sunacak hem de toplumun yarısını oluşturan diğer kadınlar için ilham kaynağı olabileceklerdir.

1.5. Kadın Eğitim Yöneticilerinin Önlerindeki Kariyer Engelleri

Kadın eğitim yöneticilerinin kariyer süreçleri, bireysel yeterliklerden bağımsız olarak, toplumsal cinsiyet temelli yapısal ve örgütsel engellerle şekillenmektedir. Alanyazında bu engeller; cam tavan sendromu, cinsiyete dayalı önyargılar, erkek egemen örgüt kültürü, rol çatışması ve iş-aile dengesini kurmaya yönelik güçlükler gibi başlıklar altında ele alınmaktadır (Özkanlı, 2010; Tok ve Yalçın, 2017; Güneş, 2019). Bu engeller, kadınların yönetsel pozisyonlara erişimini sınırlandırmanın yanı sıra, bu pozisyonlarda ilerleme ve sürdürülebilirliklerini de olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla kadın eğitim yöneticilerinin kariyer engelleri, yalnızca bireysel deneyimler değil; eğitim sisteminin eşitlikçi ve kapsayıcı bir yapıya dönüşmesi açısından da değerlendirilmesi gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır.

1.5.1. Psikolojik Engeller

Kadın eğitim yöneticilerinin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engellerin önemli bir boyutunu psikolojik faktörler oluşturmaktadır. Özellikle özgüven eksikliği, yetersizlik algısı, başarısız olma kaygısı ve toplumsal beklentilerin içselleştirilmesi gibi unsurlar, kadınların yönetsel rollere yönelme ve bu rollerde kalma kararlarını etkileyebilmektedir. Alanyazında, bu psikolojik engellerin bireysel özelliklerden ziyade, toplumsal cinsiyet temelli kalıp yargıların ve örgütsel deneyimlerin bir sonucu olarak ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Özkanlı, 2010; Eagly ve Karau, 2002; Güneş, 2019). Bu bağlamda psikolojik engeller, kadınların yöneticilik kariyerlerinde karşılaştıkları yapısal ve kültürel engellerle birlikte ele alınması gereken önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir.

1.5.1.1. Cam Tavan

Cam tavan kavramı, 1970'lerde ABD'de ortaya çıkmış ve kadınların kariyerlerinde üst düzey yönetim pozisyonlarına yükselmesini engelleyen görünmez bariyerler olarak tanımlanmıştır. Bu kavram, bireylerin tutumları ve kurumsal önyargılar nedeniyle kadınların nitelikleri göz ardı edilerek karşılarına çıkmaktadır (Simpson, 1997). Dünyanın farklı bölgelerinde kadınların iş hayatına ve eğitime katılım oranlarında büyük artışlar görülmesine rağmen, kadınlar hala mesleki

ayrımcılıkla karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle yöneticilik gibi prestijli ve yüksek statü sağlayan pozisyonlara ulaşmaları, toplumların geleneksel bakış açıları nedeniyle oldukça zorlu bir süreç olmaktadır. Örneğin, insani gelişmişlik sıralamasında en üstlerde yer alan Norveç'te bile kadın yöneticilerin oranı %25 seviyelerinde kalmaktadır(UNDP, 2003). Bu durum, kadınların iş dünyasında hak ettikleri yerlere ulaşmalarının önünde ciddi engeller bulunduğunu göstermektedir.

Kadınların iş hayatında yer aldıkları pozisyonlar detaylı bir şekilde analiz edildiğinde, erkeklere kıyasla daha alt kademelerde çalıştıkları ve yönetici pozisyonlarının büyük ölçüde erkekler tarafından doldurulduğu görülmektedir. Bu durum, kadınların eğitim ve deneyim açısından erkek meslektaşlarıyla benzer niteliklere sahip olmalarına rağmen, kariyer basamaklarını aynı hızda tırmanamadıklarını göstermektedir. Cam tavan, kadınların çalıştıkları kurum ve organizasyonlarda yükselmek istediklerinde karşılarına çıkan ayrımcı tutum ve değerlendirmeleri içeren, onların kariyerlerinde ulaşabilecekleri en üst seviyeyi sınırlayan görünmez bir engel olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın “cam tavan” olarak adlandırılmasının nedeni ise yüksek pozisyonların gözle görülebilir olması, ancak bu pozisyonlara ulaşmayı engelleyen bariyerlerin fark edilmesinin güç, yani örtük olmasıdır(Akkaya,2023: 386)

Cam tavanın ortaya çıkmasına yol açan unsurlar; bireysel, örgütsel ve toplumsal olmak üzere üç ana gruba ayrılmaktadır (Akdağ ve Üçyıldız, 2020: 2640; Akdemir ve Çalış Duman, 2017: 517-526). Bireysel faktörler arasında, kadınların birden fazla rolü üstlenmesi ve kişisel tercihler ön plana çıkmaktadır. Çoklu rol üstlenme, kadınların hem aile içindeki sorumluluklarını hem de iş hayatındaki görevlerini aynı anda yerine getirme çabası olarak tanımlanabilir. Kişisel tercihler ise, öz güven eksikliği, toplum içindeki konumunu belirlerken yaşadığı içsel çatışmalar ve toplumsal yargıları sorgulamadan kabul etmesi gibi durumları içermektedir. Bu faktörler, kadınların kendilerine olan inançlarını zayıflatarak önemli pozisyonlardan kaçınmalarına neden olabilmektedir (Akdemir ve Çalış Duman, 2017: 522).

Örgütsel faktörler arasında; örgüt kültürü, rol model eksikliği ve informal iletişim ağları yer almaktadır. Her kurumun kendine özgü bir kültürü ve politikaları bulunur. Bazı kurumlarda kadınlar ve erkekler eşit imkânlarla sahipken, bazı kurumlarda kadınların terfi edebilmesi için daha fazla çaba göstermesi gerekmektedir. Bu nedenle, örgüt kültürü kadınların kariyer gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra, birçok kurumda kadın yönetici ve mentor sayısının az olması, kadın çalışanların kendilerine rehberlik edecek rol modellerden yoksun kalmalarına yol açmaktadır. Ayrıca, iş yerinde sosyal ilişkileri güçlendiren ve genellikle mesai sonrası düzenlenen etkinliklerle şekillenen informal iletişim ağlarına katılım, erkeklerin yoğunlukta olduğu kurumlarda kadınlar için çok daha zor olmaktadır (Akdemir ve Çalış Duman, 2017: 518-519).

Toplumsal faktörler arasında kalıplaşmış düşünceler ve cinsiyete dayalı mesleki ayrım yer almaktadır. Toplumda yaygın olan bu basmakalıp yargılar ve önyargılar, üst düzey pozisyonlara yapılan atamalarda adaylar arasında cinsiyete dayalı varsayımların oluşmasına sebep olmaktadır (Akdöl ve Menteş, 2017: 864). Çeşitli alanlarda kendini gösteren bu toplumsal önyargılar, kadınların daha az yetki ve sorumluluk almasına neden olmakta, böylece kariyerlerinde yükselmelerinin önüne engeller koymaktadır. Sonuç olarak, yeterli bilgi ve deneyimi kazanamayan kadın çalışanlar, fırsat eşitliğinden mahrum kalmaktadır (Akdemir, Özaktaş ve Aksoy, 2019: 192).

Dünya genelinden ve Türkiye'den elde edilen veriler, cam tavanın varlığını doğrulamaktadır. The Economist'in (2015) cam tavan ile ilgili verileri incelendiğinde, hiçbir ülkenin bu engeli tamamen aşmadığı ve cinsiyet eşitsizliğinin en düşük olduğu ülkelerde dahi kadınların üst düzey yönetici pozisyonlarında yer alma oranının yalnızca %32 olduğu görülmektedir. Aynı verilere göre, Türkiye'de kadınların üst düzey yönetici pozisyonlarında çalışma oranı %10'dur ve Türkiye, kadınların iş hayatına katılımında en yüksek cinsiyet eşitsizliğine sahip ülkeler arasındadır. The Economist'in (2015) bulgularını destekleyen TÜİK (2015) verilerine göre, 2014 yılında kadınların üst yönetimde temsil oranı %9,4 iken, kadın hakimlerin oranı %36,9 ve 2013-2014 öğretim yılı itibarıyla kadın profesörlerin oranı %28,7 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde 469 erkek milletvekiline karşılık yalnızca 81 kadın milletvekili bulunmakta olup, kadınlar meclisin yalnızca %14,73'ünü oluşturmaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2016).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, dünya genelinde kadınların sayıları az da olsa cam tavanı aşarak liderlik pozisyonlarına yükselmeye başladığını ortaya koymaktadır (Eagly and Carli, 2007: 193). Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen analizlere göre, iş dünyasındaki şirketlerin üçte birinde hiç kadın yönetici bulunmazken, üst düzey yönetim pozisyonlarının yalnızca %22'si kadınlar tarafından doldurulmaktadır. Bu oran yüksek olmasa da, bazı kadınların cam tavanı kırarak yönetici konumlarına ulaşabildiğini göstermektedir. Cam tavanın aşılması önemli bir gelişme olsa da, kadınların hangi koşullarda yönetici olarak seçildikleri, bu pozisyonlarda ne kadar başarılı olabildikleri ve cam tavanı aştıktan sonra kariyerlerinde nasıl ilerledikleri gibi konular hâlâ yanıtlanması gereken önemli sorular arasında yer almaktadır (Ryan vd., 2016: 549-572).

1.5.1.2. Cam Uçurum

1980'li yıllardan bu yana tartışılan cam tavan kavramı, günümüzde daha geniş kitleler tarafından bilinmekte ve bu farkındalık sayesinde kadınların liderlik pozisyonlarına yükselmelerinin önündeki engelleri kaldırmak için daha fazla çaba harcanmaktadır..

İş dünyasında her geçen gün daha fazla kadın, kariyer basamaklarını tırmanırken karşılaştığı cam tavanı aşmayı başarmaktadır. Ancak, bu kadın yöneticiler cam tavanı kırdıklarında, cinsiyet ayrımcılığının daha örtük bir biçimi olan cam uçurum ile karşılaşmaktadır. Cam uçurum, genellikle

başarısızlık riski taşıyan liderlik pozisyonlarına kadınların bilinçli olarak yerleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Haslam, 2005: 83). Bruckmüller ve Branscombe'e (2010: 433) göre, kadınların kriz dönemlerinde yönetici pozisyonlarına getirilme olasılığı daha yüksekken, erkekler genellikle kurumların istikrarlı olduğu dönemlerde liderlik rollerini üstlenmektedir. Ryan ve Haslam (2005: 81) ise, kadın yöneticilerin üst düzey yönetici pozisyonlarına ulaşırken erkeklere kıyasla daha fazla risk ve belirsizlik içeren bir süreçten geçtiklerini vurgulamaktadır. Bu durum, kadınların liderlik rollerinde başarısız olma olasılıklarının artırılmasıyla toplumsal önyargıları pekiştiren bir yapı oluşturmaktadır.

Cam uçurum, kadınların üst düzey yönetici pozisyonlarına yükselmesini zorlaştıran ve yöneticilik performanslarını olumsuz etkileyen dikey bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, açıkça adaletsiz ve cinsiyet eşitliğinden uzak bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Cam uçurumla karşılaşan kadın yöneticilerin kurumlarından ayrılma olasılığı daha yüksektir (Sabharwal, 2013: 402). Bu süreçte kadın yöneticiler ya mevcut pozisyonlarını korumak için stratejiler geliştirerek bu zorlu engellerle mücadele edecek ya da başarısız ve yıpranmış bir yönetici olarak görevlerinden ayrılmak zorunda kalacaktır (Akbaş ve Taner, 2017: 203). Bu durum, kadınların liderlik rollerinde uzun vadeli başarıya ulaşmalarını zorlaştırırken, iş hayatındaki cinsiyet eşitsizliğini de derinleştirmektedir. Cam uçurum olgusunu açıklamak için kullanılan başlıca kategoriler arasında cinsiyetçilik, erkek egemen mesleklerde kadınlara fırsat verilmemesi, kadınların başarısızlık durumunda günah keçisi olarak görülmesi, riskli pozisyonları kabul etmek zorunda kalmaları, yeterli destek mekanizmalarının eksikliği ve cinsiyet temelli kalıp yargılar yer almaktadır. Ayrıca, bazı şirketlerin cinsiyet eşitliği görüntüsü vermek adına kadınları yüksek risk içeren pozisyonlara ataması, farklı bir şeyler denemek ya da şirket imajını güçlendirmek amacıyla kadın yöneticileri öne çıkarması da cam uçurumun oluşumuna katkıda bulunmaktadır (Ryan vd., 2007: 188-191). Ancak, cam uçurum ne evrensel bir gerçekliktir ne de kaçınılmaz bir durumdur. Doğru stratejiler ve bilinçli politikalar geliştirildiğinde, kadınların yönetici pozisyonlarına daha adil ve sürdürülebilir koşullarda yükselmesi sağlanabilir (Ryan ve Haslam, 2009: 163).

1.5.1.3. Cam Yürüyen Merdiven

Cam tavan, belirli grupların örgütsel hiyerarşide üst pozisyonlara yükselmesini engelleyen bir kavram olarak öne çıkarken, cam asansör ve cam yürüyen merdiven ise bazı azınlık grupların daha hızlı yükselmesini tanımlayan metaforlardır. Bu kavramlar, erkek egemen mesleklerde çalışan kadınların yaşadığı kariyer engellerinin aksine, kadın egemen mesleklerde çalışan erkeklerin (azınlık konumundaki) deneyimlerine odaklanmaktadır (Macarie ve Moldovan, 2012: 167). Bazı araştırmalar, kadın egemen mesleklerde çalışan erkeklerin de kadınların karşılaştığı engellere benzer zorluklarla yüzleştiğini öne sürse de, Williams'ın (1992: 27) kadın egemen sektörlerde çalışan 100 erkek üzerinde yaptığı çalışma bu iddiayı çürütmüştür. Araştırmaya göre, erkekler bu tür mesleklerde daha hızlı terfi edebilmekte ve üst pozisyonlara geçişleri daha kolay olmaktadır.

Cam asansör, erkeklerin bu yükselişi daha hızlı gerçekleştirdiğini ifade eden bir metafor olarak kullanılırken, cam yürüyen merdiven kavramı da benzer bir anlama sahiptir ve bu iki kavram birbirini yerine kullanılabilir. Bu durum, iş dünyasında cinsiyet temelli ayrımcılığın yalnızca kadınların dezavantajına değil, bazı durumlarda erkeklerin lehine olacak şekilde de işlediğini göstermektedir.

Kadın egemen mesleklerde erkekler için uygulanan pozitif ayrımcılık, paradoksal bir şekilde erkeklerin kariyerlerinde daha hızlı yükselmesine olanak tanıyan cam yürüyen merdiven etkisini ortaya çıkarabilmektedir (Hultin, 2003: 37). Bu metafor, erkeklerin örgüt içindeki hiyerarşide üst pozisyonlara yönlendirilmesini sağlayan görünmez bir destek mekanizmasını ifade etmektedir (Wingfield, 2009: 8). Bazı kurumlarda, üst pozisyonlara yükselmek için alt kademelerde belirli bir deneyim kazanmak gereklidir. Ancak, birçok kadın çalışan bu deneyime sahip olmasına rağmen, cam yürüyen merdiven etkisi devreye girdiğinde, erkekler hızla üst kademelere çıkarak yönetici pozisyonlarını tekelleştirebilmektedir (Bielby ve Baron, 1986: 790). Bu durum, kadınların kariyer gelişiminde karşılaştıkları sistematik engelleri gözler önüne sererken, erkeklerin iş dünyasında avantajlı konumlarını sürdürmelerine olanak tanımaktadır.

Cam tavan, kadın çalışanların kariyerlerinde yükselmesini engelleyen bir bariyer olarak tanımlanırken, kadınların çoğunlukta olduğu sektörlerde çalışan erkekler için tam tersi bir durum söz konusu olabilmektedir. Bu tür iş yerlerinde erkek çalışanlar, kadınlara kıyasla çok daha hızlı bir şekilde terfi edebilmekte ve örgütsel hiyerarşide üst pozisyonlara ulaşabilmektedir (Williams, 1992: 263). Buna paralel olarak, cam yürüyen merdiven etkisi, erkeklerin kadın egemen mesleklerde hızla yükselmesini sağlayan bir mekanizma olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, bu durum tıpkı cam tavan gibi, kadın çalışanların kariyer gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Erkeklerin daha hızlı terfi etmesi, kadınların liderlik pozisyonlarına ulaşmasını zorlaştırırken, kadınların iş yerinde eşit fırsatlar elde etmesini engelleyen yapısal bir sorunu da derinleştirmektedir (Yıldız, 2017: 126).

1.5.1.4. Kraliçe Arı Sendromu

Kraliçe arı sendromu, iş dünyasında kadın liderler arasında görülebilen bir olgu olup, kadın yöneticilerin diğer kadın çalışanları desteklememesi, dışlaması veya onların kariyerlerinde ilerlemesini engellemesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu sendroma sahip liderler, kendilerini diğer çalışanlardan daha üstün veya yetkili görebilir ve bu durum iş yerindeki ekip çalışmasını ve iş birliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Kraliçe arı sendromu, çoğunlukla kadın liderlerin güç dinamikleri ve iş dünyasındaki cinsiyetçi algılarla şekillenen zorlu rekabet ortamında ortaya çıkmaktadır. Kadın yöneticiler, bulundukları pozisyonları koruma isteğiyle hareket edebilir ve bu nedenle diğer kadınların yükselmesine bilinçli veya bilinçsiz olarak engel oluşturabilirler. Bu

durum, kadın dayanışmasını zayıflatırken, kadınların liderlik rollerinde daha fazla yer almasını da zorlaştırabilir (Derks ve Ellemers, 2016: 456-469).

Kraliçe arı sendromu, üst düzey pozisyonlara ulaşan bazı kadın yöneticilerin, diğer kadın çalışanları dışlaması ve onların kariyerlerinde yükselmesini engellemesi durumunu tanımlayan bir kavramdır (Johnson ve Mathur-Helm, 2011: 47). Bu sendrom, kadın yöneticilerin iş dünyasında varlıklarını sürdürebilmek için kendilerini diğer kadınlardan soyutlamalarıyla ortaya çıkmakta ve aslında iş yerinde var olan cinsiyet ayrımcılığının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir.

Kraliçe arı sendromuna sahip kadın yöneticiler, erkek egemen iş ortamlarında başarıya ulaştıklarında, statükoyu koruma eğiliminde olabilirler. Araştırmalar, kadınların diğer kadın çalışanların örgütsel ilerlemesini erkeklere kıyasla daha az teşvik ettiğini, onların kariyer bağlılıklarına dair daha fazla cinsiyete dayalı önyargıya sahip olduğunu ve yükseldikçe fırsat eşitliği programlarını daha az desteklediğini göstermektedir (Derks, Van Laar, Ellemers ve De Groot, 2011: 1243). Bu durum, iş yerinde kadın dayanışmasını zayıflatırken, kadınların üst düzey pozisyonlara ulaşmasını da daha zor bir hale getirebilmektedir. Kraliçe arı sendromu, yönetici pozisyonunda çalışan ve diğer kadınlara kıyasla daha başarılı olan kadınlarda görülen bir olgudur. Bu sendroma sahip kadınlar, cinsiyeti iş kimliklerinde önemli bir faktör olarak görmemekte ve erkeksi özellikler sergileyerek kendilerini diğer kadınlardan farklı bir konumda değerlendirmektedir (Derks vd., 2011: 1243). Bağımsızlık ve baskınlık gibi erkeksi nitelikleri ön plana çıkartarak, diğer kadınlardan ayrıştıklarını vurgulamaktadırlar. Genellikle kraliçe arı sendromu gösteren kadınlar, kadınsı özelliklerden çok erkeksi niteliklere sahip olarak algılanmaktadır. Bu kişiler, diğer kadın çalışanlarla fiziksel veya zihinsel olarak mesafe koymakta ve erkek egemen çalışma ortamlarında var olan cinsiyetçi uygulamaları kabul edip destekleyebilmektedir (Baykal, 2018: 163). Kadınların mevcut cinsiyet ayrımcılığını reddetmesi, toplumsal statükonun devam etmesine hizmet ettiği için, bu kadınlar iş yerindeki erkek egemen yapıyı meşrulaştıran bir rol üstlenmektedir (Derks vd., 2011: 1243). Bununla birlikte, kraliçe arılar tüm kadın çalışanlara karşı aynı mesafeli tavrı sergilememektedir. Daha az deneyimli, başarısız ya da geleneksel kadın rollerinden sıyrılamayan kadınlardan uzak dururken, kendi gibi kariyerinde ilerlemiş ve başarılı kadınlarla daha yakın ve sıcak ilişkiler kurabilmektedirler (Baykal, 2018: 163). Bu durum, iş dünyasında kadın dayanışmasını zayıflatırken, cinsiyet eşitsizliğinin devam etmesine de katkıda bulunmaktadır. İş yerinde kraliçe arı sendromunun etkileri, genellikle ekip çalışmasını, iş birliğini ve çalışan motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özgen ve Çetin'in (2018: 87) çalışması, kadın liderlerin kraliçe arı sendromu sergilemelerinin iş ortamında genel atmosferi bozduğunu ve çalışanların iş birliği yapma isteğini azalttığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Kadioğlu (2015: 53-66), kraliçe arı sendromunun organizasyon içindeki iletişim ve iş birliği süreçlerini zayıflattığını ve özellikle kadın çalışanların kariyer gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir.

Yıldırım ve Çakır (2019: 113-132), kraliçe arı sendromunun iş yerindeki kadın liderlik dinamiklerine zarar verdiğini ve ekip çalışmasını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Tüm bu araştırmalar, kraliçe arı sendromunun bireysel ve kurumsal düzeyde çeşitli olumsuz sonuçlar doğurduğunu ve özellikle kadın çalışanların kariyer yolculuklarında ek engeller oluşturduğunu göstermektedir.

Kraliçe arı sendromu, bireysel olarak bazı kadın liderler için avantaj sağlayabilse de, uzun vadede başarılı kadınların diğer kadın çalışanlardan uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Özellikle alt kademelerde çalışan kadınlar, yönetici pozisyonundaki hemcinslerinin destekleyici olmaması nedeniyle terfi ve ücretlendirme gibi konularda adaletsizlikle karşılaşabilmektedir. Bu tür tutumlar, kraliçe arı konumundaki kadın yöneticilerin diğer kadın çalışanlar için bir fırsat yaratma veya rol model olma ihtimalini azaltmaktadır. Aynı zamanda, bu kadın yöneticiler astlarının kariyer gelişim olanaklarını kısıtlayarak, kadın dayanışmasını ve iş yerinde cinsiyet eşitliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Derks vd., 2011: 1243-1244). Bu durum, kadınların iş dünyasında birbirlerine destek olması gerektiği gerçeğini gözler önüne sererken, cinsiyet ayrımcılığının sadece erkekler tarafından değil, bazı kadın yöneticiler tarafından da sürdürülebileceğini göstermektedir.

1.5.1.5. Sızdıran Boru

Sızdıran boru kavramı, özellikle bilim ve akademi gibi alanlarda kadınların eğitim ve kariyer süreçlerinde neden geri çekildiğini veya ilerlemekte zorlandığını açıklayan bir olgudur. Kadınların eğitim ve istihdamdaki oranları giderek artsa da, erkeklerle kıyaslandığında hâlâ belirgin farklılıklar görülmektedir (Bayat ve Parıldar, 2021: 745-762). Bu kavram, kadınların kariyerlerinde karşılaştıkları çeşitli engelleri, fırsat eşitsizliklerini ve sistematik ayrımcılığı vurgulamaktadır. Çoğu zaman kadınlar, ailevi sorumluluklar, toplumsal cinsiyet rolleri ve iş yerindeki görünmez engeller nedeniyle kariyerlerine devam etmekte zorlanmaktadır. Bu durum, yetenekli ve eğitilmiş birçok kadının akademi ve iş dünyasından ayrılmasına yol açarak, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Oğuzer ve Özkan, 2022: 156-182)

İş dünyasında karar verici pozisyonlardaki kişilerin bilinçli olarak kadınları dışlama niyetinde olmasalar bile, çeşitli faktörlerin bir araya gelerek kadınların iş hayatından uzaklaşmasına neden olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin kümülatif etkisi, kadınların örgütsel yaşamda kalmasını zorlaştırmakta ve onların iş hayatını erken terk etme eğilimini artırmaktadır (Blickenstaff, 2005: 369; Gasser ve Shaffer, 2014: 347). TÜİK'in (2021) verilerine göre, Türkiye'de erkeklerin çalışma hayatı ortalama 39 yıl iken, kadınların çalışma süresi 19.1 yıl ile oldukça kısadır. Bu durum, kadınların iş hayatında daha kısa süre kalabildiğini ve genellikle cam tavana ulaşmadan önce gönüllü olarak çalışma yaşamından çekildiğini göstermektedir.

Sızdıran boru metaforu, bu ayrılış sürecini anlamak için kullanılan bir kavramdır. Delik bir borudan suyun sızması gibi, kadınlar da çeşitli nedenlerle örgütsel yaşamdan ayrılmak zorunda kalmaktadır (Cabrera, 2009: 41; Karakuş, 2016: 537). Bu metafor, kadınların kariyerlerinde karşılaştıkları yapısal engelleri ve uzun vadede iş gücünde neden erkeklere oranla daha az temsil edildiklerini açıklamak için önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Sızdıran boru metaforu, kadın çalışanların kariyer yolculuklarını sürdürebilmeleri açısından önemli bir engel ve risk olarak görülmektedir. Kadınlar, kariyerlerinin farklı aşamalarında iş dünyasından ayrılmak zorunda kalabilmektedir; kimi kadınlar meslek hayatlarının başında, kimileri ise kariyerlerinde ilerledikten sonra çeşitli nedenlerle iş yaşamını terk etmektedir. Kadın çalışanlar üzerine yapılan araştırmalar, sızdıran boru sorununu gidermek ve kadınların iş dünyasında daha uzun süre kalmasını sağlamak için değişmesi gereken beş temel alan olduğunu ortaya koymaktadır (Cabrera, 2009: 45). Bu alanlar, kadınların kariyerlerini sürdürebilmesi için iş yerlerinde daha adil ve destekleyici politikaların oluşturulmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sızdıran boru sorununu gidermek ve kadınların iş hayatında daha uzun süre kalmasını sağlamak için değişmesi gereken beş temel alan:

- Esnek çalışma modelleri: İş yapma biçimlerini yeniden tasarlayarak esnek, kısmi zamanlı veya uzaktan çalışma gibi alternatifler sunulması, kadınların kariyerlerini sürdürmelerini kolaylaştırabilir.
- Ailevi destek mekanizmaları: Kadın çalışanlara çocuk bakımı ve doğum izni gibi konularda daha fazla destek sağlanması, onların iş-yaşam dengesini kurmalarına yardımcı olabilir.
- Geçmiş çalışanlarla bağların korunması: İş hayatından ayrılan kadın çalışanlarla iletişimin sürdürülmesi, onların kariyerlerine geri dönmelerini teşvik edebilir.
- İş dünyasına geri dönüş programları: Eğitimli ve deneyimli ancak iş hayatından uzaklaşmış kadınlara fırsatlar sunularak, yetkinliklerinden örgütlerde yeniden faydalanılması sağlanabilir.
- Örgüt kültüründe yenilikçi yaklaşımlar: Kadınların kariyer yollarını destekleyen, eşitlikçi ve kapsayıcı bir iş yeri kültürü oluşturmak, kadınların iş hayatında daha uzun süre kalmasına katkı sağlayabilir. Bu tür düzenlemeler, kadınların kariyerlerini daha sürdürülebilir hale getirerek iş gücüne katılımlarını artırabilir ve cinsiyet eşitliği konusunda önemli ilerlemeler kaydedilmesini sağlayabilir.

1.5.1.6. Çifte Açmaz

Çifte açmaz kavramı, kadın yöneticilerin ne yaparlarsa yapsınlar eleştirilmeye ve başarısız görülmeye mahkum olduğu bir durumu ifade eder. Bu kavramın kökeni, Gregory Bateson tarafından 1950'lerin ortalarında güç dengesizliği içeren ilişkileri ve kurumsal normların baskısını açıklamak amacıyla geliştirilmiştir. Bateson ve diğer araştırmacılara göre (1956: 186), çifte açmaz,

mağdurun çelişkili beklentilerle karşı karşıya kalıp çıkış yolu bulamadığı ve bu nedenle stres ve anksiyete yaşadığı bir durumu tanımlamaktadır.

Yönetim alanında kadınlar için çifte açmazın tipik örnekleri şunlardır: Kadın yöneticiler ciddiye alınmak için sert ve otoriter olmalıdır, ancak aynı zamanda geleneksel feminen rollere uygun davranmaları beklenir. Konuşan kadınlar edepsiz olarak nitelendirilirken, sessiz kalan kadınlar görmezden gelinir. Kadınsı olarak algılanan kadınlar yetersiz görülürken, yetkin ve güçlü kadınlar ise kadınsı olmamakla eleştirilir. Erkekler yaşlandıkça bilgelik ve güç kazanırken, kadınlar yaşlandıkça önemsizleştiği düşünülür (Jamiesson, 1995; Aktaran Lamsa vd., 2012: 7-8). Bu çifte açmazları aşmanın en önemli yollarından biri, dilin cinsiyet hassasiyetine uygun şekilde kullanılmasına dikkat etmektir. Örneğin, yöneticilere hitap ederken “bravo beyler” yerine “herkese tebrikler” demek ya da “iş adamları” yerine “iş insanları” ifadesini tercih etmek, dilin kapsayıcı olmasını sağlayarak cinsiyet eşitsizliğinin pekiştirilmesini engelleyebilir. Dilin doğru kullanımı, kadınların yönetim pozisyonlarında karşılaştıkları bu çıkmazları daha görünür hale getirerek, toplumsal algının değişmesine katkıda bulunabilir (Lamsa vd., 2012: 7-8). Çifte açmaz kavramı, kadınların kariyerlerinde ilerlemelerini zorlaştıran ve onları ikilemde bırakan bir engel olarak tanımlanmaktadır. Kadınlar, çoğu zaman nasıl davranmaları, nasıl konuşmaları veya nasıl giyinmeleri gerektiği konusunda çelişkili beklentilerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, onların sürekli bir denge kurmaya çalışmasına neden olurken, aynı zamanda kariyerlerinde özgüvenli ve rahat hareket etmelerini de engelleyebilmektedir. Sonuç olarak, kadınlar adeta bir bıçak sırtında ilerlemek zorunda kalmakta ve ne yaparlarsa yapsınlar eleştirilmeye açık hale gelmektedir (Özkaplan, 2013: 9).

1.5.1.7. İmposter Sendromu

İmposter sendromu, birçok insanın içten içe yaşadığı, kendi başarılarını sorguladıkları ve kendilerini “sahtekar” gibi hissettikleri bir psikolojik durumdur. Clance ve Imes’in (1978: 167-188) tanımına göre, bu sendromdan muzdarip bireyler, başarılarını genellikle şansa veya dış etkenlere bağlamakta ve yeteneklerini göz ardı etmektedirler. Kendilerini sürekli olarak yetersiz ve başarısız görerek, bulundukları konumu hak etmediklerine inanırlar. Bu sendrom, bireylerin zihinlerinde kök salan “Ben aslında başarılı değilim, sadece şans eseri buradayım” gibi düşüncelerle kendini gösterir. Genellikle akademik ve profesyonel alanlarda yaygın olsa da, herhangi bir yaş, cinsiyet veya meslek grubunda ortaya çıkabilir. İmposter sendromu, bireylerin özgüvenini zedeleyerek iş performanslarını ve genel mutluluk seviyelerini olumsuz etkileyebilir. Özellikle yüksek başarı gösteren, yetenekli ve nitelikli kişiler arasında yaygın görülmesi, sendromun ne kadar yanıltıcı ve psikolojik açıdan yıpratıcı olabileceğini göstermektedir. Başarılarına rağmen kendilerini sahtekar gibi hisseden kişiler, imposter sendromunun etkisi altında olabilirler.

İmposter sendromu, bireylerin zihinlerinde sürekli bir içsel çelişki yaratmaktadır. Çevrelerindeki insanlar onların başarılarını yetenek ve çabanın bir sonucu olarak görürken, imposter sendromuna sahip bireyler ise kendi başarılarını şans veya dış faktörlerle açıklama eğilimindedir. Bu kişiler, elde ettikleri başarıları küçümser ve kendi katkılarını göz ardı ederler. Bu durum, bireylerin özgüvenini zayıflatırken, motivasyonlarını da olumsuz etkileyerek yeni fırsatları değerlendirme konusunda cesaretlerini kırabilir. İmposter sendromu özellikle yüksek başarı gösteren ve yetenekli kişiler arasında yaygın olsa da, bireylerin başarılarıyla kurdukları dengeyi bozarak onları sürekli bir yetersizlik hissine sürüklemektedir (Brown, Miller ve Davis, 2022: 123-145). Bu sendromla mücadele edilmediğinde, bireylerin iş performansını, akademik gelişimini ve kişisel tatminlerini önemli ölçüde olumsuz etkileyebilir.

İmposter sendromu, aynı zamanda Aşıl sendromu veya sözde yetkinlik olarak da adlandırılmaktadır. Bu sendrom özellikle kadınlar arasında yaygın olarak görülmekte olup, bireyler gerçekte başarılı olmalarına rağmen çevrelerindeki bu fark etmemesinden endişe duymakta ve içten içe başarısız olduklarını hissetmektedirler. Bu durum, bireylerde gizli bir başarısızlık korkusu yaratarak, onların kendilerine olan güvenlerini sarsabilmektedir.

Amerika’da yapılan bir araştırmada, sosyologlar Jessica Collet ve Jade Avelis, kadın akademisyenlerin neden geri adım attıklarını ve daha düşük pozisyonlara geçiş yaptıklarını incelemişlerdir. 460 doktora öğrencisi üzerinde yürütülen bu çalışma, birçok kadın akademisyenin imposter sendromu yaşadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu sendrom özellikle yüksek başarı beklentisi olan ailelerin çocuklarında ve mükemmeliyetçi bireylerde daha sık görülmektedir. Kişinin başarılarına rağmen kendini yetersiz hissetmesi, kariyerinde ilerlemekten kaçınmasına ve potansiyelini tam anlamıyla kullanamamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle imposter sendromunun fark edilmesi ve bu tür düşünce kalıplarıyla mücadele edilmesi, bireylerin kendilerini daha güvende hissetmeleri ve kariyerlerini daha sağlıklı bir şekilde yönetmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

İmposter sendromu, birçok insanın hayatının farklı dönemlerinde karşılaşılabileceği ancak çoğu kişinin dile getirmekte zorlandığı bir psikolojik durumdur. Parkman (2018: 1-13), imposter sendromunu yaygın bir sorun olarak ele almakta ve bireylerin başarılarına rağmen kendilerini yetersiz veya bir sahtekâr gibi hissedebileceğini belirtmektedir. Bu sendrom, özgüveni ve motivasyonu olumsuz yönde etkileyerek kişinin başarılarını küçümsemesine ve kendi yeteneklerini sorgulamasına neden olabilir. Ancak, imposter sendromunun etkileriyle başa çıkmak mümkündür. Farkındalık geliştirmek, olumlu iç konuşmalar yapmak, gerçekçi hedefler belirlemek, destekleyici bir çevreye sahip olmak, deneyimleri paylaşmak ve sürekli öğrenme ve gelişime açık olmak bu sendromla mücadelede önemli stratejiler arasında yer almaktadır. Kişi, kendine olan güvenini artırarak ve başarılarını sahiplenerek gerçek potansiyelini keşfedebilir ve başarılarının tadını çıkarabilir. Önemli olan, imposter sendromunun zaman zaman herkesin yaşayabileceği bir duygu

olduğunu kabul etmek ve bu hissi yönetmeyi öğrenmektir. Bu sayede bireyler, kariyerlerinde ve kişisel gelişimlerinde daha sağlam adımlarla ilerleyebilirler.

1.5.2. Toplumsal Cinsiyet Kalıp Yargılar

Toplumların ve bireylerin, kadınların üst düzey yönetici pozisyonlarında yer almasına dair sahip oldukları önyargılar ve toplumsal normlar, kadınların kariyerlerinde ilerlemesini zorlaştırmaktadır. Kadınların yönetim kademelerine yükselmesini engelleyen bu önyargılar, büyük ölçüde cinsiyet kalıp yargılarından kaynaklanmaktadır. Bu tür önyargılar, iş dünyasında olduğu gibi eğitim kurumlarında da oldukça yaygın bir şekilde görülmektedir. Kadınların liderlik rollerine uygun olmadığına dair yanlış inanışlar, onların yönetsel pozisyonlara ulaşmasını zorlaştırarak eşitsiz bir yapı oluşturabilmektedir (Usluer, 2000: 96). Bu durum, kadınların kariyerlerinde karşılaştıkları sistematik engellerin yalnızca iş dünyasıyla sınırlı olmadığını, toplumsal yapıların genelinde var olan bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu önyargıların kırılması ve kadınların yönetim kademelerinde daha fazla yer almasının teşvik edilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Atıf edilmiş toplumlarda, toplumsal cinsiyet kavramı iş hayatıyla birleştiğinde, cinsiyet ayrımcılığının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Toplumda yerleşmiş olan cinsiyet kalıp yargıları, bireylerin meslek seçimlerini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Kültürel farklılıklar gösterse de, dünya genelinde kadınlar genellikle daha pasif olarak kabul edilen mesleklere yönelme eğilimindedir. Bu çerçevede, toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargılar, iş hayatındaki eşitsizlikleri anlamak ve cinsiyet eşitliğini sağlamak için geliştirilecek politikalar açısından kritik bir öneme sahiptir. Kadınların ve erkeklerin iş yaşamında karşılaştıkları fırsatlar ve engeller üzerine yapılan analizler, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda ilerleme sağlamak adına önemli bir adım teşkil etmektedir (Bayat ve Baykal, 2021: 745-762). Cinsiyet temelli mesleki ayrımların ortadan kaldırılması ve eşit fırsatlar sunan bir iş dünyasının oluşturulması için, bu önyargılarla mücadele edilmesi gerekmektedir.

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, kadınların erkeklerden farklı olduğu ve bu nedenle etkili bir yönetici olamayacağı düşüncesine dayanmaktadır. Bu inanç, erkek egemen kültürlerde yaygın olup, kadınların yönetim pozisyonlarına yükselmesini engellemekte ve bu olumsuz durumun devam etmesine katkı sağlamaktadır (Porat, 1991: 98). Bu tür cinsiyetçi kalıplar yalnızca kadınların yöneticilik rollerine ulaşmasını zorlaştırmakla kalmaz, aynı zamanda bu pozisyonlara gelen kadınların yönetim tarzını da etkileyebilmektedir. Kadın yöneticilerin, toplumda daha fazla kabul görmek için “erkeksi” bir yönetim tarzı benimsemeleri gerektiğine inanıldığı gözlemlenmektedir. Erkek egemen yönetim kültürü içinde kabul görmek isteyen kadınlar, daha esnek, demokratik ve katılımcı bir liderlik tarzı sergilemeye çalışırken, bazen kararsız veya güvenilmez olarak algılanabilmektedir. Bu durum, kadın yöneticiler üzerinde ciddi bir psikolojik baskı oluşturarak, onların liderlik stillerini şekillendirme biçimini doğrudan etkileyebilmektedir. Kadınların yönetim

rollerinde daha fazla kabul görmesi için toplumsal cinsiyet temelli kalıp yargıların sorgulanması ve eşitlikçi bir yönetim anlayışının benimsenmesi gerekmektedir.

1.5.3. Aile Kaynaklı Engeller

Kariyer gelişimi, hem kültürel hem de yapısal faktörlerden etkilenen bir süreçtir. Simpson (2003: 121-130), kadınların karşılaştığı “rol tuzaklarından” birinin, toplumda yaygın olarak kabul gören “kadınların öncelikli görevinin annelik ve iyi bir eş olmak” şeklindeki inançlar olduğunu belirtmektedir. Bu toplumsal algılar, kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmesini zorlaştırmakta ve onların kariyerlerinde ilerlemesini engelleyen faktörleri yeniden üretmektedir.

Evetts (2000: 133), Rimmer ve Rimmer (1997: 202-217) ve Thompson (2003: 121), bu tür toplumsal inançların yalnızca kadınların iş dünyasındaki rollerini kısıtlamakla kalmayıp, aynı zamanda mevcut engellerin devamlılığını sağladığını vurgulamaktadır. Kadınlar, liderlik pozisyonlarına ulaşmaya çalışırken hem ailevi sorumluluklarla ilgili toplumsal baskılarla hem de kariyer basamaklarını tırmanmalarını zorlaştıran cinsiyet temelli önyargılarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Bu nedenle, kadınların kariyer gelişimlerini destekleyen politikalar geliştirmek ve toplumsal cinsiyet rollerine dair kalıplaşmış algıları değiştirmek, iş dünyasında daha adil ve eşitlikçi bir yapı oluşturmak adına büyük önem taşımaktadır.

Bayrak ve Mohan (2001: 89-114) tarafından yapılan araştırma, Türkiye’de yönetici pozisyonundaki kadınlara yönelik algıları incelemiştir. Araştırmaya göre, erkek yöneticiler kadınların çalışma hayatında toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargılar nedeniyle çeşitli engellerle karşılaştığını belirtmektedir. Kadınlara atfedilen duygusal, nazik, sempatik, sıcakkanlı ve tatlı gibi özellikler, onları liderlik pozisyonlarında dezavantajlı hale getirebilirken, erkeklerin sahip olduğu düşünülen özellikler ise yönetim için daha uygun görülmektedir. Ayrıca, iş ve ev sorumluluklarının kadınları yönetici rollerinde daha fazla zorladığı vurgulanmıştır.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta, günümüzde değişen liderlik anlayışının bazı kadın özellikleriyle uyum sağladığı yönündeki görüşlerdir. Erkek yöneticiler, kadın liderlerin çalışanları destekleyici, eşitlikçi ve ılımlı olduklarını kabul ederken, liderlik için önemli görülen güvenilirlik, bilgi, yenilikçilik, kararlılık, dürüstlük ve demokratiklik gibi nitelikleri ise erkeklerle özdeşleştirmişlerdir. Bu durum, kadınların liderlikte daha az fırsat elde etmelerine ve yöneticilik rollerinde erkeklerle eşit şekilde değerlendirilmemelerine neden olmaktadır. Sonuç olarak, araştırma, kadınların liderlik pozisyonlarında karşılaştıkları toplumsal algılar ve cinsiyet temelli önyargıların onların kariyerlerini nasıl etkilediğini gözler önüne sermektedir. Kadınların liderlik rollerinde daha fazla yer alabilmesi için, bu kalıplaşmış yargıların ve ayrımcı tutumların değişmesi gerekmektedir.

Türkiye’de kadın yöneticilerin sayısının oldukça düşük olmasının nedenleri birçok araştırmada benzer şekilde ele alınmaktadır. Acuner ve Sallan (1993: 77-92), özellikle kadın ve erkek rollerinin keskin biçimde ayrıldığı taşra bölgelerinde, kadınların toplumsal olarak daha çok ev içi alanlarda kalmasının beklendiğini ve bu ekinel (kültürel) bakış açısının, kadınların yönetimde yeterince temsil edilmemesine yol açtığını vurgulamıştır. Araştırmacılar, 1990 yılı itibarıyla Türkiye’de kamu yönetiminde kadınların yönetici pozisyonunda yer alma oranının yalnızca %4,2 olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalar, kadınların yönetim pozisyonlarına yükselmesinin önündeki en büyük engellerin toplumsal cinsiyet rollerine dayalı kalıp yargılar ve ailevi sorumluluklar olduğunu göstermektedir. Kadınların liderlik rollerinde daha fazla yer alabilmesi için, toplumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi ve iş-aile dengesini kolaylaştıran politikaların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Kadınlara yıllar boyunca annelik ve iyi eş olma rolleri toplumsal olarak empoze edildiğinden, birçok kadın eğitime ve kişisel gelişimine yeterince zaman ayıramamaktadır. Bu durum, kadınların mesleki gelişimlerini destekleyecek hizmet içi eğitim programları, konferanslar, araştırma projeleri ve sendikal faaliyetlere mesafeli yaklaşımlarına neden olmaktadır. Öte yandan, kadınlar kariyerleri için ailelerini geri plana atarak başka bölgelerde çalışma konusunda da tereddüt yaşayabilmektedir. Bu durum, kadınların iş yaşamı ile özel yaşamlarını dengeleme konusunda rol çatışması yaşadıklarını göstermektedir. Sonuç olarak, toplumsal beklentiler ve ailevi sorumluluklar, kadınların yönetici pozisyonlarına yükselmelerini zorlaştıran önemli engeller arasında yer almaktadır.

1.5.4. Kadınların Yöneticiliğe Bakış Açıları

Kadınlar, tarih boyunca farklı dönemlerin koşullarına bağlı olarak değişen şekillerde ekonomik faaliyetlere katılmışlardır. Ancak, kadınların “ücretli işçi” statüsüyle iş gücüne dahil olmaları, Sanayi Devrimi ile başlamıştır (Sefer, 2006: 8).

Bir örgütün başarısında insan kaynağı büyük bir öneme sahiptir. Maddi kaynakları güçlü olsa bile, insan kaynağını etkili bir şekilde yönetemeyen örgütler sürdürülebilir başarı elde edemezler (Çelikten, 2004). Dünya nüfusunun yaklaşık yarısını kadınlar oluşturmalarına rağmen (%49, 7), kadınların ekonomik hayata katılımı ile toplumsal ve ekonomik kalkınmadan yararlanma düzeyleri arasında büyük bir dengesizlik bulunmaktadır. Bu durum, ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle ilişkilendirilse de, genel olarak kadınların her toplumda erkeklerin gerisinde kaldığı gözlemlenmektedir. Özellikle savaş dönemleri ve ekonomik krizler gibi zor zamanlarda, kadınların ekonomik hayata daha fazla dahil olduğu ve genellikle yedek iş gücü olarak görüldüğü dikkat çekmektedir. Kadınların iş hayatına girişleri Sanayi Devrimi ile başlarken, 1970’li yıllarda kadınlar yönetici pozisyonlarında görev almaya başlamış, eğitim seviyelerinin artmasıyla bu sayı 1980’lerde yükselmiştir. Ancak, 2000’li yıllara gelindiğinde, kadın çalışanların yoğun olduğu sektörlerde bile

üst düzey yönetici pozisyonlarında erkeklerin baskın olması, hem Türkiye’de hem de dünya genelinde kadın yönetici imajının henüz tam anlamıyla yerleşmediğini göstermektedir (Mercanlıoğlu, 2009: 35). Bu durum, kadınların kariyer basamaklarını çıkarken karşılaştıkları cam tavan gibi görünmez engellerin hâlâ devam ettiğini ve cinsiyet eşitsizliğinin yönetim kademelerinde belirgin bir şekilde varlığını sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Kadınların ekonomik hayatta daha güçlü yer alabilmesi için eşitlikçi politikalar, destekleyici iş modelleri ve toplumsal farkındalık çalışmalarının artırılması büyük önem taşımaktadır.

Kadınların yönetsel pozisyonlarda yeterince temsil edilememesinin arkasında birçok faktör bulunmaktadır. Ataerkil toplum değerleri, kadınların anne ve eş olarak görülmelerinden kaynaklanan geleneksel roller, iş dünyasında cinsiyet temelli ayrışma ve kadınların kendine güven eksikliği bu engeller arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, kadınların üst yönetim kademelerinde yalnız kalma korkusu (zirvede yalnızlık), bazı kadın yöneticilerin erkek egemen sisteme ayak uydurmak için diğer kadınlara destek vermemesi olarak tanımlanan kraliçe arı sendromu, iş yerinde mobbing (psikolojik taciz) ve toplumsal basmakalıp yargılar da kadınların yönetici pozisyonlarına ulaşmasını zorlaştıran önemli unsurlar arasında sayılmaktadır (Yılmaz, 2013: 97). Bu faktörler, kadınların liderlik rollerinde yükselmesini engellerken, aynı zamanda onların iş dünyasında daha fazla temsil edilmesini de zorlaştırmaktadır. Kadınların yönetsel pozisyonlara ulaşmasını teşvik etmek için toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen politikaların uygulanması, kadın liderlere yönelik mentorluk programlarının artırılması ve iş yerlerinde daha kapsayıcı bir yönetim anlayışının benimsenmesi büyük önem taşımaktadır.

Kadınların kariyerlerinde ilerlemelerini zorlaştıran önemli engellerden biri de kendine güven eksikliğidir. Yönetici pozisyonundaki birçok kadın, bu göreve kendi iradeleriyle gelmek yerine başkaları tarafından yönlendirildiklerini veya bu tür bir itilmeyi beklediklerini ifade etmektedir. Kadınların kariyer kararlarını verirken eşlerinin, erkek ve kadın meslektaşlarının veya erkek yöneticilerin onayını ve desteğini dikkate almaları, onların kendi yetkinliklerine tam olarak güvenemediklerini göstermektedir. Kadınların yönetici pozisyonlarına gelmek için yeterli özgüvene sahip olmamaları, Türk toplumunda pasif karakterler olarak algılanmalarına neden olmaktadır. Ancak, bu algının temelinde, Türk kültürünün kendine özgü toplumsal yapısı ve ataerkil değerleri yatmaktadır. Ataerkil aile yapısı içinde yetişen kadınlara, öncelikle kendilerini düşünme fırsatı tanınmamakta ve kendilerine güven kazanmaları için yeterli destek verilmemektedir. Erkek egemen toplum düzeninin nesiller boyunca aktarılması, kadınların iş dünyasında daha geri planda kalmalarına neden olmuştur (Merle, 1999: 25; Zarafullah, 2000: 97-209).

Kadınların eğitim ve öğretim alanında yoğunlaşmalarının bir diğer sebebi de, bu mesleklerin toplum tarafından kadınlara daha uygun görülmesi ve onların esas meslekleri olarak etiketlenmesidir. Shakeshaft (2000: 73), kadınların öğretmenliği yöneticilikten daha cazip bulduklarını ve bu nedenle yönetici pozisyonlarına gelme konusunda daha çekimser olduklarını

belirtmektedir. Sonuç olarak, kadınların yöneticilik rollerine mesafeli durmalarında toplumsal kalıp yargılar, geleneksel değerler ve ataerkil yetiştirilme tarzı büyük bir rol oynamaktadır. Kadınların liderlik pozisyonlarına daha fazla yönlendirilmesi için özgüvenlerini artıracak eğitim programları, mentorluk desteği ve toplumsal farkındalık çalışmaları büyük önem taşımaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEM VE TEKNİĞİ

2.1. Araştırmanın Problem Durumu

Türk toplumunun geleneksel yapısında aile içi görevlerde, evin iç işlerinde ve aile halkının iletişiminde kadın her zaman aktif bir pozisyonda yer almıştır. Bu toplumsal sorumluluklar aslında birçok çalışma koşulunda daha ağır olsa dahi, karşılığında kişiyi tatmin edecek bir dönüt sağlamayan, görev kavramlarıyla çoğu zaman karıştırılan bir statü ortaya koymaktadır. Değişen ekonomik koşullar ve sanayi devrimi ile birlikte kadınlar, düzenli çalışma hayatı içerisinde, ücret karşılığı çalışan olarak yer bulmaya başlamıştır. Ancak kadının iş hayatıyla bütünleşmesi, kadınların karşısına daha farklı engeller engeller çıkarmıştır. Bu sorunlardan en büyüğü de kadınlara ev ortamında yüklenen hiçbir sorumluluğun değişmeyip üzerine bir de iş hayatının eklenmesi olmuştur. Yani kadının iş hayatı ve ev hayatı iki ayrı mesai kavramıyla hayatında var olmuştur. Bu engellerde çoğu zaman iş hayatında olmak veya olmamak gibi bir karar vermek noktasında karşısına çıkmıştır. Teknolojik ve ekonomik gelişmelerle kadınlar da iş hayatıyla bütünleşmeye başlamış, ev dışında da başarılı olabileceklerini ortaya koymuştur (Demir, 1997: 23-24). Ancak çalışma hayatına girdikten sonra kariyer basamaklarında ilerlemek isteyen kadınların önüne yeni engeller çıkmaktadır. Bunları aşmak için ise aynı kriterlerdeki bir erkekte çok daha fazla emek harcıyıp üretkenliklerini kullanmaları gerekmektedir (Yalçınoglu ve Atlı, 2014: 174).

Yönetim kadrolarında büyük oranda erkeklerin egemen olması, toplumsal olarak da yöneticinin erkek olması gerektiği gibi bir algıya yol açmaktadır. Yöneticilerin sahip olması gerektiği düşünülen nitelikler de erkeklerle özdeşleştirildiğinden, bu algıları aşip kariyer basamaklarında yükselen kadınlar da “erkek gibi” şeklinde tanımlanmıştır. Oysa kadınların yönetim kademesinde bulunduğu iş yerlerinde, sadece erkek yönetici bulunan örgütlere göre, kadınların doğasından ve bakış açısından kaynaklanan farklılıklar gözlenmektedir (Güldü ve Kart, 2009: 97-116). Yöneticilik hem dünyada, hem ülkemizde “erkeksi” bir görev gibi görülmektedir (Negiz ve Yemen, 2011: 195-196). 21. yüzyılda dahi hükmünü yitirmeyen ataerkil kültürün etkisi altında, okul yöneticiliğinin ikincil bir görev gibi görüldüğü ve eğitim yöneticiliğinde uzmanlığın halen yasa ve yönetmeliklerde yerini alamadığı bir ortamda öğretmenlerin yüzde 56’sı kadın, okul müdürlerinin sadece yüzde 7’sinin kadın olması bir tesadüf değildir. Türkiye’de kadınların eğitim yönetimine katılma tarihleri 1800’lü yıllarına gitmesine, Cumhuriyet Döneminde öğretmenliğin kadınların girdiği ilk mesleklerden olmasına, öğretmenliğin Türkiye ve dünyada kadın mesleği

olarak algılanmasına karşın okul yöneticisi olma durumunun çok sınırlı olması veya olmamaları araştırılması gereken konudur.

Toplumun genel bakış açısı, kadınların çalışma hayatında var olmasına ön yargılı bir bakış açısının gelişmesine neden olmuş, kadınların yöneticilik yolunda önüne engeller olarak çıkmasına yol açmıştır (Sarper, 2021: 72). Erkek egemen düşünce tarzı, kadının iş hayatında ve özellikle yöneticilik yapması konusunda önüne çıkan genel problemler, yalnızca bireysel yetersizlikle değil; toplumsal roller, kurumsal önyargılar, ailevi sorumluluklar ve cam tavan engeli gibi çok katmanlı faktörlerle ilişkilidir. Kadının hem ev içi rollerini hem de yönetsel sorumlulukları birlikte üstlenmesi beklenirken, bu dengeyi sağlamakta yaşanan güçlükler, onun yönetici pozisyonundan uzaklaşmasına neden olabilmektedir (Demir, 1997: 23-24; Gül, Yalçınoglu ve Atlı, 2014: 169-176). Bu durum, kadınların yönetime katılımının yalnızca sayısal bir mesele değil, aynı zamanda sosyo-kültürel, politik ve yapısal bir sorun olduğunu göstermektedir (Toprak, 2005: 57). Dolayısıyla kadınların yönetim pozisyonlarından neden ayrıldıklarını anlamak, bu çok boyutlu sorunun çözümüne katkı sağlayabilecek önemli bir adım olarak görülmektedir.

Kadın çalışanların kamu sektöründe kariyer sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesine yönelik Acuner (2019: 47) tarafından yapılan çalışmada, kadınların; toplumsal cinsiyete ilişkin yargılarda, çoklu sorumluluk alma ve başarma, örgüt kültürü, mentor eksikliği, kadınların kendilerine ve diğer kadınlara karşı önyargılı tutumları gibi faktörler nedeniyle kariyer ilerlemelerinde çeşitli engellerle karşılaştıkları ortaya konmuştur. Bu durum, kadınların yalnızca dışsal değil, aynı zamanda içsel ve kadınlar arası dinamikler nedeniyle de yöneticilik pozisyonlarında sürdürülebilir bir biçimde varlık gösterememelerine neden olabilmektedir. Ülkemizdeki kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan kadın istihdamına bakıldığında %67,17 ile Milli Eğitim Bakanlığı ilk sırada yer almaktadır. Öğretmenliğin diğer mesleklere oranla çalışma şartlarındaki esneklik, kadınlar tarafından fazlaca tercih sebebi olmaktadır (Asar, 2014: 49). Milli Eğitim Bakanlığı 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı stratejik verilerine göre örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 1 milyon 168 bin 896 olmuştur. Bu öğretmenlerin 452 bin 814'ü erkek, 716 bin 82'si kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Türkiye'de ortaokul kademesinde Teaching and Learning International Survey (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) (TALIS) 2018'e katılan 3 bin 951 öğretmenin %55,8'i, 196 okul müdürünün ise yalnızca %7,2'si kadındır. Bu oranlar Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ortalamasında sırasıyla %68,3 ve %47,3'tür. Türkiye, bu oranın %7,0 olduğu Japonya'dan sonra TALIS'e katılan ülkeler içinde kadın okul müdürlerinin oranının en düşük olduğu ülkedir. TALIS, bu durumun nedenin açıklayan bir veri sunmuyor ve bu konuda yapılmış başka bir kapsamlı araştırma da bulunmuyor; ancak raporda öğretmenler arasında kadınların oranının, okul yöneticilerine kıyasla daha yüksek olduğuna dikkat çekiliyor. Türkiye'nin durumu, diğer ülkelerle kıyaslandığında, kadınların okul yöneticiliğine

yükselmeleri konusunda toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığa pekçok ülkeden daha fazla maruz kaldıklarını düşündürüyor. Toplumsal Cinsiyet Uçurumu 2017 raporu, kadın üst düzey yönetici sayısında Türkiye'nin 145 ülke arasında 107. Sırada olduğunu gösteriyor.

Araştırmalar eğitim kurumlarındaki kadın sayısındaki artışa karşılık kadınların eğitim yöneticisi pozisyonlarındaki sınırlılığını ifade etmiş (Kirişçi ve Can, 2020: 618-636) ve Türk Eğitim Sistemi içerisinde kadınların yönetimde yeterince görev almadıkları, Eroğlu Toraman (2011: 51), Öztürk (2011: 72), Doğan (2014: 23), Kara (2015: 86) ve Erot (2016: 27) tarafından yapılan araştırmalarla açıkça ortaya koyulmuştur. “Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada Can (2008: 17), kadın yöneticilerin eğitim yönetimindeki sayıca az oluşuna dikkat çekmiştir. Ülkemizde kadına olan geleneksel bakış, okul yöneticiliğinin çalışma saatlerindeki uzunluk ve iş dışı zamanlarda da işle ilgili görevlerin olması evde kadına yüklenen sorumlulukların aksamasına mahal vereceği sebeplerinden dolayı, kadının yöneticilik hayatında destek görmemesi ve hatta yöneticiliğin kadınlar tarafından yapılabilecek bir iş olarak görülememesine yönelik olumsuz düşünceler oluşturmuş.Bu düşünceler de kadının yönetici olabilmesine engel teşkil etmiştir (Çelik, 2007: 38).Kadın yöneticilere yönelik tutumların araştırıldığı çalışmalarda (Özkan, 2006: 13; Çelik, 2008: 66) kadınların yöneticilik pozisyonlarında cinsiyet ayrımcılığını keskin çizgilerle hissettikleri ve çalışma ortamında olumsuz tutumlarla karşılaştıkları ortaya koyulmuştur. Besler ve Oruç da (2010: 17-37), “Türkiye’de ve Yazılı Basında Kadın Yöneticiler” adlı çalışmada, erkeklerin kadın yöneticilerin olduğu işlerde çalışmak istemediklerini, kadınlarla aynı seviyede değil onlardan daha yüksek seviyelerde olmak istedikleri belirlenmiştir.

İmamoğlu Akman ve Akman (2016: 748-763), kadın öğretmenlerin gözünden kadın okul yöneticilerinin nasıl olduğu ile ilgili çalışmada, kadın yöneticilerin işlerini severek ve zamanında yaptıkları, okulu güzelleştirmek için çabaladıkları belirtilirken, iş pratiklerinin az olması ve örgüt içi yaşananları kişisel algılayabilme eğilimine yatkın oldukları da ifade edilmiştir. Okul yönetiminin başarısı örgütte yer alan kişilerle iletişiminin iyi olması, olumlu okul kültürü ve okul iklimi oluşturmasıyla mümkün olacağı için yöneticiye olan algının bilinmesi önemlidir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012: 349-368).

Türkiye’de kadın öğretmen oranı ile kadın yönetici oranı arasında ciddi bir uçurum olduğu görülmektedir. Son dönemlerde eğitim kurumlarında kadın yöneticilerin sayısında görece bir artış yaşansa da, birçok kadın öğretmenin yöneticilik pozisyonundan ayrılması dikkat çekici bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadınların yöneticilikten ayrılma kararlarının yalnızca bireysel tercihlerle açıklanamayacağı; bu sürecin bireysel, örgütsel ve toplumsal pek çok dinamiğin etkileşimiyle şekillendiği düşünülmektedir.

Araştırmanın temel problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: “Yöneticilik görevinden ayrılan kadın öğretmenlerin bu kararı alma sürecinde etkili olan bireysel, örgütsel ve toplumsal faktörler nelerdir?” Bu çalışma, yöneticilik görevinden ayrılan kadın öğretmenlerin deneyimlerini fenomenolojik bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır.

2.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim kurumları, toplumsal yapının inşa edildiği en önemli yapılar olarak, kadınlara verilen değeri yansıtmaktadır. Bu nedenle, kadın okul yöneticileriyle ilgili yapılan çalışmalar, mevcut durumun ortaya konması ve sorunların kaynağının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Böylece, sorunların çözümüne yönelik stratejik adımlar için öneriler sunulmasına katkı sağlanabilir. Bu bakış açısıyla, bu çalışmada yöneticilik görevinde bulunmuş kadın öğretmenlerin yöneticilikten ayrılma nedenlerinin fenomenolojik bir yaklaşımla incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yılmaz (2013), kadınların yönetici pozisyonunda görev almamalarının nedenlerini; erkek egemen toplum yapısı, toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan “kadınlık rolleri” ve “kadın algısı”, cinsiyet tabanlı ayrışma, kadınlarda kendine güven eksikliği, tepede yalnız kalma korkusu, erkeklere özenme, kalıp yargılar ve uğranılan mobbing olarak açıklamıştır. Bu bağlamda, kadınları yöneticilik yolunda etkileyen olumsuz faktörlerin ortaya çıkarılması ve bu faktörlere ilişkin görüşler hakkında çok sayıda araştırma yapılması önem arz etmektedir. Çalışmanın, kadın öğretmenlerin yöneticilikten ayrılma sebeplerini daha iyi anlamaya katkı sağlaması, eğitim politikalarının geliştirilmesine ışık tutması ve kadın yöneticilerin desteklenmesi konusunda öneriler sunması beklenmektedir. Konuyla ilgili mevcut literatür, kadınların liderlik rolleri, toplumsal cinsiyet ve yöneticilikten ayrılma sebepleri üzerine odaklanacaktır.

2.3. Araştırma Modeli

Bu araştırma, yöneticilik deneyimine sahip kadın öğretmenlerin yöneticilikten ayrılma nedenlerini incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, sosyal ve insani olguları bireylerin deneyimleri, algıları ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlar çerçevesinde anlamaya odaklanmaktadır. Bu çalışmada, bireylerin yaşantılarına ilişkin farkındalıklarını ve bu yaşantıların özünü anlamayı hedefleyen fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerini, duygularını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ayrıntılı biçimde inceleyerek, deneyimlerin ardındaki öz yapıları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021; Patton, 2014). Bu doğrultuda, yöneticilik görevinden ayrılan kadın öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimlere ilişkin anlamlandırmaları bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

Araştırmanın modelinde, katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların yöneticilikten ayrılma sürecini etkileyen faktörlerin derinlemesine incelenmesini ve elde edilen bulguların temalar hâlinde sunulmasını mümkün kılmıştır.

2.4. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki eğitim alanında herhangi bir eğitim kurumunda yöneticilik görevinde bulunmuş ve daha sonra çeşitli nedenlerle yöneticilik görevinden ayrılarak öğretmenliğe devam eden 13 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırma yaklaşımı ve fenomenolojik desenin doğasına uygun olarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırma konusuna ilişkin farklı bakış açıları ve deneyimlerin derinlemesine anlaşılmasını ve maksimum veri çeşitliliğinin sağlanmasını amaçlamaktadır.

Katılımcıların örnekleme alınma kriterleri şunlardır: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen olarak görev yapan, daha önce yine Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir devlet okulunda müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapan ve bu görevinden ayrılarak öğretmenliğe devam eden kadın öğretmenlerdir. Bu çalışmada 9 kadın öğretmene araştırmacının mesleki çevresinin yönlendirme desteğiyle, 5 kadın öğretmene ise kartopu örneklemeyle ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, başlangıçta belirlenen bir veya birkaç katılımcı aracılığıyla, bu kişilerin yönlendirmesi sonucu yeni katılımcılara ulaşmayı sağlayan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 261). Bu çalışmada da kartopu örnekleme, görüşülen bir katılımcının örnekleme uyan diğer katılımcıyı önermesi ve araştırmacının bu katılımcı ile görüşme yapması şeklinde uygulanmıştır.

Katılımcılar, farklı kurumlarda, farklı illerde ve farklı hizmet sürelerinde görev yapmış olup yöneticilikten ayrılma süreleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Bu çeşitlilik, fenomenolojik araştırmanın temel amacı olan ortak yaşantıların özüne ulaşılmasını ve bireysel deneyimler arasındaki farklılıkların derinlemesine incelenmesini desteklemektedir. Araştırma Türkiye genelinde yürütülmüş olup katılımcıların coğrafi dağılımı; Trabzon ilinden beş, Tekirdağ ilinden iki ve İstanbul, Bursa, Çanakkale, Edirne, Giresun, Artvin ve Hatay illerinden birer kadın öğretmen şeklindedir.

Çalışmaya başlamadan önce, araştırmada kullanılacak görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada, Hatay ilinden bir kadın öğretmenle derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiş ve toplumsal cinsiyete dayalı soruların anlaşılabilirliğini

artırmak için bazı kelime düzenlemeleri yapılmıştır. Pilot çalışmaya katılan öğretmen, esas araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Katılımcılara ait kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve görüşmeler sırasında her birine rumuz atanmıştır. Bu uygulama, hem araştırmanın etik standartlara uygunluğunu hem de katılımcıların güvenliğini sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada örneklem büyüklüğü veri doygunluğuna göre belirlenmiştir. Veri doygunluğu, nitel araştırmalarda veri toplama sürecinin sona erdirilmesine karar verilen noktayı ifade eder. Araştırmacı, görüşmelerden veya gözlemlerden elde edilen verilerde artık yeni bir bilgi, tema ya da kavrayış ortaya çıkmadığında verilerin doygunluğa ulaştığını kabul eder. Bu durum, araştırma sorularını yanıtlayacak ölçüde yeterli ve tekrarlayan verinin toplandığı anlamına gelir. Veri doygunluğu, nitel araştırmalarda geçerliliği ve güvenilirliği artıran önemli bir ölçüttür. Bu çalışmada 11. katılımcı ve sonrası tekrarlı cevaplar alınmaya başlamış, 13. katılımcıda veri doygunluğuna ulaşıldığı anlaşılmış ve çalışmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

2.5. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yaklaşımlarına uygun olarak derinlemesine bireysel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın temel amacı, daha önce eğitim yöneticiliği yapmış ve sonrasında görevinden istifa etmiş kadın öğretmenlerin yöneticilikten ayrılma nedenlerini kendi deneyimleri üzerinden anlamak olduğundan, katılımcıların yaşantılarını ayrıntılı biçimde ifade edebilecekleri bir ortam sağlanması hedeflenmiştir. Bu amaçla çalışmada katılımcıların istediği zamanda, istediği şekilde (görüntülü/görüntüsüz görüşme) görüşmesi gibi güvenli ortam oluşturmaya özen gösterilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya önceden belirlenen sorular çerçevesinde veri toplama imkânı sunarken, katılımcının verdiği cevaplara bağlı olarak esnekliğe de izin vermektedir.

Katılımcılara, görüşme öncesinde telefonla ulaşılmış, uygunluk durumlarına göre tarih ve saat planlanmış, onam formu ve kişisel bilgiler formu WhatsApp üzerinden gönderilerek yazılı onayları alınmıştır. Görüşmeler, çevrim içi platformlar aracılığıyla Zoom üzerinde gerçekleştirilmiş ve katılımcıların tamamı kamera açmıştır. Görüşmeler, katılımcıların açık rızaları doğrultusunda sesli olarak kaydedilmiş, daha sonra Transkriptor uygulaması ile yazıya dökülmüş ve araştırmacı tarafından tekrar tekrar dinlenerek düzenlenmiştir. Tüm görüşmeler planlanan tarihlerde yapılmış ve herhangi bir teknik kesinti yaşanmamıştır. Görüşmeler 13 Şubat 2025 ile 25 Nisan 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olup, 12 katılımcı ile akşam saatlerinde 20.00–21.00, bir katılımcı ile sabah saatlerinde 10.00–11.00 arasında yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 40–60 dakika sürmüştür. Yazıya dökülen görüşmeler, analiz öncesinde katılımcılar ile paylaşım yapılarak katılımcı teyidi sağlanmıştır. Tüm görüşme kayıtları arşivlenmiş ve katılımcı bilgileri gizli tutulmuştur.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme ve katılımcıların gönüllü katılımını teyit eden onam ifadesi yer alırken; ikinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular ile kadınların yöneticilikten ayrılma nedenlerini derinlemesine inceleyen açık uçlu sorular yer almıştır. Görüşme sorularının hazırlanması ve araştırma probleminin yapılandırılmasında literatür taramasına başvurulmuş, Google Academic, Dergipark ve Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanlarında ‘toplumsal cinsiyet’, ‘toplumsal cinsiyet eşitsizliği’, ‘kadın liderlik’, ‘kadın eğitim yöneticisi’, ‘kadın yöneticilerin kariyer engelleri’ ve ‘kadın okul yöneticileri’ gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Sorular, belirli temalar çerçevesinde hazırlanmış olup, görüşme sırasında katılımcıların yanıtlarına göre ek sorular yöneltilerek veri derinleştirilmiştir.

Veri toplamaya başlamadan evvel, derinlemesine bireysel görüşme soruları için araştırmadan bağımsız iki uzmandan görüş alınmıştır. Araştırmacı ise bu çalışmaya başlamadan evvel Yüksek Lisans ders aşamasında Nitel Araştırmalar 1(Ders Kodu: KAC5060) ve Nitel Araştırmalar 2 (Ders Kodu: KAC5062) derslerini tamamlamıştır. Karadeniz Teknik Üniversitesi Araştırma Yöntemleri ve Uygulama Merkezi (AYEUM) tarafından sağlanan “MAXQDA ile Tüm Nitel ve Karma Analizler – Eğitimler Tek Paket (Temel MAXQDA ve İleri MAXQDA A’dan Z’ye)” (60 günlük bir eğitim) eğitimini tamamlamıştır. Araştırmanın etik süreci, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır.

2.6. Araştırma Verilerinin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, kadın eğitim yöneticilerinin yöneticilikten ayrılma süreçlerine dair yaşantılarını derinlemesine anlamak olduğundan, verilerin fenomenolojik desen doğrultusunda, katılımcıların deneyimlerinden hareketle yapılandırılması esas alınmıştır (Creswell, 2013: 221-342). Bu çalışmada kullanılan tematik analiz yaklaşımı, Virginia Braun ve Victoria Clarke (2006: 182) tarafından ortaya konulan altı aşamalı süreç doğrultusunda uygulanmıştır. Bu yaklaşım, nitel verilerin sistematik ve esnek biçimde çözümlenmesini sağlayan metodolojik bir çerçeve sunar.

Tematik analiz süreci aşağıdaki altı aşamadan oluşmaktadır:

1. Verilerin tanınması (Familiarization with the data): Araştırmacı, görüşme dökümlerini defalarca okuyarak veriye aşinalık kazanır ve ilk notlarını alır.
2. İlk kodların oluşturulması (Generating initial codes): Veride anlamlı bölümler belirlenerek kodlar oluşturulur.
3. Temaların aranması (Searching for themes): Kodlar arasındaki örüntüler incelenir ve ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulur.

4. Temaların gözden geçirilmesi (Reviewing themes): Oluşturulan temalar, veri setiyle karşılaştırılarak tutarlılık ve kapsayıcılık açısından yeniden değerlendirilir.
5. Temaların tanımlanması ve adlandırılması (Defining and naming themes): Her bir tema açık biçimde tanımlanır, alt temalar belirlenir ve temalara anlamlı isimler verilir.
6. Raporlaştırma (Producing the report): Bulgular, araştırmanın amacıyla ilişkilendirilerek yorumlanır ve tematik yapıya uygun biçimde raporlanır (Braun and Clarke, 2006: 122-178).

Yapılan bu çalışmada Braun ve Clarke'nin (2006: 122-178) 6 aşaması uygulanmıştır. Analiz sürecinde veriler, MAXQDA programı (2020) kullanılarak düzenlenmiş ve analiz edilmiştir.

Verilerin güvenilirliğini artırmak için, kodlama ve tema oluşturma işlemleri dikkatle yürütülmüş, oluşturulan temalar literatürle karşılaştırılarak anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Analiz sürecinde, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılarak bulguların raporlanması güçlendirilmiştir. Araştırmada raporlama süreci, Nitel Araştırmaların Kontrol Listesi COREQ (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research) kontrol listesi esas alınarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplama sürecinde, katılımcıların yanıtları sorular bazında kategorize edilmiştir. Örneğin, 1. soruya verilen tüm yanıtlar bir araya getirilmiş, 2. soruya verilen yanıtlar ayrı bir kategori hâline getirilmiştir. Çalışmada Hatay ilinden bir katılımcı ile yapılan pilot görüşme, görüşme formunun anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiş ve bu katılımcının verileri analiz sürecine dahil edilmemiştir. Böylece esas araştırmada, 13 katılımcıya ait veriler fenomenolojik yaklaşımın temel ilkeleri doğrultusunda analiz edilmiş ve ortak deneyimlerin özüne ulaşmak hedeflenmiştir.

2.7. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik kavramları, çalışmanın bilimsel değerini ve bulguların güvenilirliğini belirleyen temel ölçütlerdir. Nicel araştırmalarda, geçerlilik, ölçüm aracının gerçekten ölçmeyi amaçladığı olguyu ölçme düzeyini ifade ederken; güvenilirlik, ölçüm sonucunun tekrarlanabilirliğini ve tutarlılığını ifade eder (Creswell, 2013: 121-342). Bu bağlamda, nicel çalışmalarda farklı istatistiksel yöntemler ve testler aracılığıyla geçerlilik ve güvenilirlik sağlanır.

Nitel araştırmalarda ise geçerlilik ve güvenilirlik kavramları, sıklıkla inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve doğrulanabilirlik (confirmability) kriterleri ile açıklanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada, nitel

yaklaşımın doğasına uygun olarak, söz konusu kriterler doğrultusunda geçerlilik ve güvenilirlik sağlanmıştır. Aşağıda alt başlıklar halinde yapılan uygulamalar açıklanmıştır:

1. İnanırlılık (Credibility)

- Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar verilerek bulguların katılımcı deneyimleriyle örtüşmesi sağlanmıştır.
- Yarı yapılandırılmış derinlemesine bireysel görüşmeler öncesinde görüşme soruları için uzman görüşüne başvurulmuştur.
- Katılımcılarla telefon görüşmeleri öncesi iletişim kurularak, rahat bir ortam oluşturulmuş ve etkileşim ortamının psikolojik açıdan rahat ve güvenli olmasına özen gösterilmiştir.
- Amaçlı örneklem seçimine gidilmiştir.(MEB bünyesinde en az 4 ay görev yapmış olmak.)

2. Aktarılabirlik (Transferability)

- Görüşme ortamı ve bağlamı detaylı biçimde betimlenmiştir.
- Materyal ve yöntem bölümü ayrıntılı olarak sunulmuş, veri toplama süreci şeffaf biçimde açıklanmıştır.
- Araştırmada maksimum veri çeşitliliği sağlanarak (farklı il, farklı yaş, farklı branş ve farklı kurum) farklı deneyimlere sahip katılımcılara yer verilmiştir.

3. Tutarlılık (Dependability)

- Kodlayıcılar arası tutarlık değerlendirilmiş ve sağlanmıştır.
- Veri toplama ve analiz sürecinde, tez öğrencisi ve danışmanı her adımı birlikte gözden geçirerek süreci ortaklaşa yürütmüştür.
- Veri analizi aşamasında MAXQDA programından da yararlanılarak verilerin sistematik hale gelmesi, kodlanması vb. analiz süreci sistematik hâle getirilmiştir.

4. Doğrulanabilirlik (Confirmability)

- Tüm görüşmelerin ses ve görüntü kayıtları ile deşifreleri dijital ortamda arşivlenmiş, verilerin doğrulanabilirliği sağlanmıştır.
- Araştırmanın veri toplama, analiz ve yorumlama süreçleri açık ve şeffaf biçimde raporlanmıştır.

Belirtilen yöntemler, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlam bir temele oturtmuş ve elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmıştır. Verilerin güvenilirliğini pekiştirmek amacıyla kodlama ve tema oluşturma süreci titizlikle yürütülmüş, oluşturulan temalar literatürle karşılaştırılarak anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Ayrıca, analiz sırasında katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılması, bulguların raporlanmasını ve doğruluğunu güçlendirmiştir.

Bu çalışmada yukarıda belirtilen yaklaşımlar uygulanarak yapılan bu çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlam bir temele oturması sağlanmıştır.

2.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma bir nitel fenomenolojik araştırma olup amacı, kadın eğitim yöneticilerinin yöneticilikten ayrılma deneyimlerini derinlemesine anlamaktır. Nitel yöntemlerin amaç ve niteliği gereği elde edilen bulgular, belirli bir çalışma grubunun yaşantılarına ilişkin zengin ve bağlamsal betimlemeler sunmakta olup bu bağlam dışına genellenemez; bu durum araştırmanın yöntembilimsel konumlandırmasıdır.

Araştırmanın örneklemi, müdür yardımcılığı görevinde bulunmuş ve daha sonra görevden ayrılarak öğretmenliğe dönen 13 kadın eğitim yöneticisinden oluşmaktadır. Alan çalışması ve erişim çabaları sonucunda, müdürlük (okul müdürü) kademesinde bulunup görevinden ayrılmış (istifa etmiş) kadın yöneticilere ulaşılamamıştır. Bu durumun nedeni, katılımcı seçim sürecinde müdürlükten ayrılmış örneklerin araştırma evreni içinde gözlemlenmemesi/tespit edilememesi ve dolayısıyla bu gruptan örnek toplanamamasıdır. Müdür kademesinden örnek elde edilememesi, yöneticilik kademelerine göre deneyimlerde ortaya çıkabilecek farklılıkların (örneğin karar alma süreçlerine daha doğrudan katılan müdürlerin karşılaştığı özgün nedenler) bu çalışmada yansıtamamış olmasına yol açmaktadır. Buna ek olarak, araştırma Türkiye'nin herhangi bir ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmakla birlikte bazı okul türlerinin temsili sınırlı kalmıştır. Çalışmada ilköğretim ve ortaokul düzeyinde görev yapan kadın yöneticilerin ağırlıkta olması, farklı eğitim kademelerinde yaşanabilecek ayrılma nedenlerinin çok boyutlu olarak açığa çıkmasını kısıtlamaktadır. Bu sınırlılıklar, bulguların yorumlanmasında ve sonuçların farklı okul türleri ile yöneticilik kademelerine genellenmesinde dikkatle ele alınmalıdır.

2.9. Araştırmanın Etik Boyutu

Bu araştırma, nitel araştırmalarda etik standartların titizlikle uygulanması ilkesine uygun olarak yürütülmüş ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 17/01/2025 tarihinde, E-26014373-050.06.04-608764 sayı ile onay alınmıştır. Nitel araştırmalarda etik, yalnızca yasal izinlerin alınması ile sınırlı olmayıp; katılımcıların haklarının korunması, mahremiyetin güvence altına alınması, gönüllülüğün gözetilmesi ve verilerin sorumlu biçimde yönetilmesini kapsamaktadır (Creswell, 2013: 186; Patton, 2014: 74; Eisenhauer ve Wynaden, 2001: 134). Bu araştırmada, bu anlayışla nitel araştırmalarda etik standartların titizlikle uygulanması ilkesine uygun yürütülmeye özen gösterilmiştir.

Araştırma öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı, kapsamı ve süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış, Gönüllü Onam Formu (Ek-1) ve ses kaydı için izinleri alınmıştır. Katılımcılara, çalışmadan istedikleri zaman çekilme hakkı olduğu bildirilmiş ve herhangi bir olumsuz durumdan etkilenmeyecekleri açıkça belirtilmiştir. Çalışmadaki bu yaklaşımımız, nitel araştırmalarda öne çıkan etik ikilemlerden olan katılımcı gönüllülüğü ve psikososyal güvenlik risklerinin yönetilmesini sağlamaktadır. Görüşmeler çevrim içi Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiş ve katılımcıların tamamı kamera açmıştır. Ses kayıtları Transkriptor uygulaması ile yazıya dökülmüş, ardından araştırmacı tarafından tekrar tekrar dinlenerek doğruluğu teyit edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, her bir katılımcıya görüşmeler sırasında rumuz atanmış ve veriler yalnızca araştırmacının erişebileceği güvenli bir ortamda saklanmıştır. Analiz öncesinde yazıya dökülen veriler, katılımcılar ile paylaşılmış ve doğruluğu teyit edilmiştir. Bu süreç, nitel araştırmalarda veri güvenliği ve katılımcı doğrulaması açısından önerilen iyi uygulamalardandır (Braun ve Clarke, 2013: 136; Silverman, 2020: 93).

Araştırmanın yürütülmesinde, insan üzerinde yapılan araştırmalarda etik standartları belirleyen Helsinki Deklarasyonu esas alınmıştır. Helsinki Deklarasyonu, katılımcıların gönüllülüğünü sağlama, mahremiyetlerini koruma, riskleri asgariye indirme ve araştırma sürecinde şeffaflık sağlama ilkelerini vurgular (World Medical Association, 2013). Bu bağlamda, çalışmada katılımcıların gönüllülüğü, veri gizliliği, güvenli veri yönetimi ve raporlama şeffaflığı titizlikle sağlanmıştır. Sonuç olarak, bu araştırmada etik uygulamalar; katılımcı hakları, veri gizliliği, gönüllülük, güvenli veri yönetimi ve raporlama şeffaflığı çerçevesinde titizlikle yürütülmüş; böylece hem bilimsel güvenilirlik hem de akademik bütünlük güçlendirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

3.1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Ana araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6: Katılımcı Demografik Bilgileri

Katılımcı	Yaş	Yöneticilik Süresi	Yöneticilik Görevi	Yönetici Olunan Meslek Yılı	Şu Anki Meslek Yılı	Görev Yaptığı Kademe	Branşı	Çalıştığı Müdürlerin Cinsiyeti
K1	41	2,5 yıl	Müdür Yardımcısı	10. yıl	19. yıl	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği	Erkek müdür ve müdür yardımcıları
K2	43	8 yıl	Müdür Yardımcısı	7. yıl	15. yıl	Ortaokul	Müzik Öğretmenliği	Erkek müdür ve müdür yardımcısı
K3	35	4 ay	Müdür Yardımcısı	9. yıl	10. yıl	Lise	Beden Eğitimi Öğretmenliği	Erkek müdür, kadın ve erkek müdür yardımcıları
K4	41	4 yıl	Müdür Yardımcısı	11. yıl	15. yıl	Ortaokul	Fen Bilimleri Öğretmenliği	Kadın ve erkek müdürler
K5	42	5 ay (fiili), 9 ay (resmi)	Müdür Yardımcısı	15. yıl	21. yıl	Öğretmenevi	Türkçe Öğretmenliği	Erkek müdür
K6	43	4 yıl	Müdür Yardımcısı	16. yıl	20. yıl	Anaokulu	Okulöncesi Öğretmenliği	Kadın müdür
K7	37	7 yıl	Müdür Yardımcısı	6. yıl	15. yıl	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği	Erkek müdür, kadın ve erkek müdür yardımcıları
K8	40	2,5 yıl	Müdür Yardımcısı	9. yıl	19. yıl	Ortaokul	Türkçe Öğretmenliği	Erkek müdür ve müdür yardımcıları
K9	47	6 yıl	Müdür Yardımcısı	18. yıl	24. yıl	Ortaokul	Tarih Öğretmenliği	Kadın ve erkek müdürler, kadın ve erkek müdür yardımcıları
K10	43	2 yıl	Müdür Yardımcısı	14. yıl	20. yıl	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği	Erkek müdür ve müdür yardımcısı
K11	44	8 yıl	Müdür Yardımcısı	12. yıl	20. yıl	Lise ve Ortaokul	İngilizce Öğretmenliği	Kadın ve erkek müdürler, erkek müdür yardımcısı
K12	35	2 yıl	Müdür Yardımcısı	9,5 yıl	12. yıl	Anaokulu	Okulöncesi Öğretmenliği	Kadın müdür
K13	54	6 yıl	Müdür Yardımcısı	22. yıl	30. yıl	Ortaokul	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Erkek müdür ve kadın müdür yardımcısı

Katılımcıları demografik bilgileri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Bu çalışmada yer alan 13 kadın eğitim yöneticisinin yaşları 35 ile 54 arasında değişmektedir. Katılımcıların müdür yardımcılığı deneyimleri 4 ay ile 8 yıl arasında değişmektedir. Müdür

yardımcılığı görevlerine meslek yaşamlarının 6. ile 22. yılları arasında atanmışlardır. Branşları; Sınıf Öğretmenliği, Müzik, Beden Eğitimi, Fen Bilimleri, Türkçe, Tarih, İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Okul Öncesi öğretmenliğinden oluşmaktadır. Katılımcılar anaokulu, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve öğretmenevi gibi farklı eğitim kademelerinde görev yapmışlardır.

Katılımcıların çalıştıkları okul müdürleri ve müdür yardımcılarının cinsiyet dağılımı incelendiğinde, bazı katılımcıların sadece erkek yöneticilerle, bazı katılımcıların ise hem kadın hem de erkek yöneticilerle çalıştığı görülmüştür.

3.2. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Görevine Başlama Nedenleri

Tablo 7’de, yöneticilik görevinde bulunmuş kadın öğretmenlerin yönetici olma kararlarını etkileyen nedenler sunulmaktadır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kodlar ve temalar, literatür desteğiyle güçlendirilmiştir. Ailevi roller, sosyal destek, norm fazlası durumu gibi faktörlerin kadınların kararlarını nasıl şekillendirdiği dikkat çekmektedir.

Tablo 7: Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Görevine Başlama Nedenleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşmelerinden Örnek Alıntılar
ANA TEMA 1: Kendinde yöneticilik özelliklerini görme ve daha faydalı olma düşüncesiyle yöneticiliği seçme	Alt Tema 1: Kendini iş disiplini gereği yöneticiliğe yakın görmeye bağlı seçim	İşinde titiz olduğunu düşünmeye bağlı kendini yöneticilik görevine yakın hissetmesi	K11: “İşimde hassas ve titiz bir insanım. Yöneticilik bana uzak gelmedi.” K8: “Yöneticilik özelliklerinin kendimde olduğunu düşündüğüm için yönetici olmaya karar verdim.” K10: “İdarecilik benim karakterime çok uygun.Çünkü ben çok uzlaştırmacı yapıdayım.”
	Alt Tema 2: Yöneticilikte daha fazla faydalı olacağı düşüncesiyle seçim	Topluma ve kuruma faydalı olma arzusu	K8: “Faydalı olabileceğimi düşündüm.Kadın olduğumuz için empati yeteneğimiz daha gelişmiş.İkili ilişkilerde, ikna konusunda daha başarılıyız.Okullarda bu çok önemli” K11: “Kendinde güçlü gördüğün yön nedir deseniz ‘iletişim’ derim.İletişimle ben işi yaparım derim.İdarecilğe gönüllü olmamdaki sebep de buydu”.
ANA TEMA 2: Kurum yöneticisinin ve eşin destek ve teşvikine bağlı seçim	Alt Tema 3: Yöneticinin isteği / teşvikine bağlı seçim	Yöneticiliğe teşvik edilme, destek görme	K11: “Müdürümün teşvikiyle oldum.Müdürüm iş konusunda ne kadar titiz olduğumun farkındaydı.” K8: “Birlikte çalıştığımız müdürümün, ‘Benimle çalışır mısın?’ demesi üzerine başladım.”
	Alt Tema 4: Eşin teşvik ve yönlendirmesine bağlı seçim	Eş yönlendirmesi	K1: “Eşim bu konuda beni çok yönlendirdi.Eşim ideraci olursam merkezde bir okula gelebileceğimi düşünüyordu.” K2: “Eşim yönetici olmamı, beni daha üst bir pozisyonda görmeyi çok istiyordu.”
ANA TEMA 3: Yönetici olmayı deneme isteğine bağlı seçim	Alt tema bulunmamaktadır.	Deneme isteği/ Merak	K6: “Öğretmenliği zirvede bırakayım, bir de yöneticiliğin tadına bakayım dedim.” K10: “Öğretmenliği daha çok seviyorum ama idarecilği de denemek istedim.” K11: “Herkes bu işi çok iyi yapacağını, bana çok yakışacağını söyledi.Ben de yönetici olmaya karar verdim.”

Tablo 7: Devamı

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşmelerinden Örnek Alıntılar
ANA TEMA 4: Yöneticiliği evdeki çocuklarının bakımına katılmada daha çok zaman ayırabileceği düşüncesi ile seçme Ek Açıklama: Yöneticiliğin daha sakin olacağı ve evdeki çocuklarına daha çok vakit ayırma düşüncesi	Alt tema bulunmamaktadır.	Çocuklarına daha fazla vakit ayırabilme düşüncesi	K10: “İdareciliğin daha sakin olacağını düşündüm, çocuklarıma daha çok vakit ayırırım diye.” K4: “Çocuğum bir yaşıdaydı. 3 araç değiştirerek okula gidiyordum.Belki daha yakın bir yer olur ve ona zaman ayırırım diye yöneticilik sınavına girmeye karar verdim.”
ANA TEMA 5: İl / ilçe merkeze yakın bir okulda çalışabilmek için yöneticiliği seçme	Alt Tema 5: Çalıştığı okulun merkezden uzak mesafede olması	Görev yerine ulaşımında zorluk yaşama	K3: “Uzak bir ilçede görev yapıyordum, merkezde oturduğum için yolum çok uzaktı.Bunun sonu olmadığını düşündüm.Bir şey yapmam gerektiğine karar verdim.”
	Alt Tema 6: Coğrafi ve ulaşım zorluklarını aşabilmek için seçim	İl merkezine uzaklık, ulaşım güçlüğü	K13: “Sürekli merkeze gidiş geliş yapıyordum, çok zordu.”; K4: “Üç araç değiştirmem gerekiyordu.”
	Alt Tema 7: Evdeki çocuğuna daha yakın mesafede olma isteğine bağlı seçim	Çocuğuna yakın mesafede olma isteği	K4: “Bir yaşını doldurmuş çocuğum vardı. Çocuğuma daha fazla zaman ayırabileceğimi, daha yakın mesafede olabileceğimi düşündüm.” K1: Çok uzağa gidip geliyordum.Çocuklarım küçüktü.Nasıl gelebilirim?Müdür yardımcılığı sınavına hazırlanarak.”
ANA TEMA 6: Norm fazlası olma sorunu nedeniyle seçim		Norm fazlası olma	K7: “Norm fazlası öğretmen olduğum için mecburen seçtim.” K9: “Yöneticilik kadınların tercihi değil. Norm fazlası olanlar merkeze gelebilmek için tercih ediyor.” K2: “Ben çok görevlendirme çalıştım.O okuldan o kula gidiyordum.Bir günde 2-3 okula gittiğim oluyordu.”

Katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Yönetici olmaya, çalıştığım okuldaki müdürümün ‘Benimle birlikte çalışır mısın ?’ demesiyle karar verdim. İstedğim de bir şeydi. Bu özelliklerin kendimde olduğunu da düşünüyordum. Faydalı olabileceğimi düşündüm ve böyle karar verdim.(K8)

Yani yönetici olmak hiç aklımda olmayan bir şeydi. Ben aslında sınıf öğretmenini olmak için doğdum mu denilir ya da öğretmen olmak için doğdum denilir. Kendimi o pozisyonda görüyordum. Hala daha öyle hissediyorum. Oturmak, oturarak bilgisayar başında iş yapmak, ya da bir müdür ve gelen gidenle ilgilenmek çok fazla bana göre değildi ama eşim beni çok bu konudan yönlendirdi.(K1)

Ben eee Ç...’de çalışıyorum ve Ç..... merkezde oturuyorum. Eşim merkezde çalışıyor. Burada da norm fazlası yoğunluğundan dolayı il içi yer değiştirme imkansız. Ben altı yıl

boyunca tayin istedim, bütün tayinlere başvurduğum ama hiçbir faydası olmadı. Öyle olunca eşim idarecilik sınavına yönlendirdi beni.(K5)

Evet, şimdi yöneticilik görevim aslında bir zorlama gibi. Şöyle, ben H....'ya gittikten sonra oğlum burada fen lisesini kazanınca ben geri dönmek zorunda kaldım. Geri döndüğümde de merkezde başlayamadım. D.....'de başlamak durumunda kaldım. D.....'de başlayınca iki yıl gittim geldim ama benim için çok zordu. Servis olayı çok zordu. İşte oraya gittiğin zaman geri gelemiyorsun, dönüşleri çok zordu falan derken ben' Ne yapabilirim, ne yapabilirim işte merkeze gelmek için?' bir çaba içerisindeydim işin açıkçası. Çünkü benim branşım da çok fazla açık olmuyor. Genelde kapalı oluyor. Dolayısıyla ben ne yapabilirim derken bizim şube müdürü bir arkadaşımız vardı. Dedi ki: ' İstersen müdür yardımcılığı sınavına gir, eğer kazanırsan belki merkezde bir yer olur, oraya tayin istersin.' Onun vesilesiyle ben müdür yardımcılığı sınavına girdim. Kazandım.(K13)

Yönetici olmam aslında şöyle: Benim ikamet ettiğim ilçede norm kadro yoktu. Boş okul öncesi kadrosu. Müdür yardımcısı kadrosu vardı bir tane. Oraya yerleşmek amacıyla aslında sınava girdim. Yani yönetici olmak gibi bir düşüncem yoktu. Hani ikamet ettiğim ilçeye gelmek için sınava girdim ve oraya gelerek yani evime yakın okula gelmiş oldum.(K12)

3.3. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinin Ana Tema ve Alt Temalarla Gösterilmesi

Bu çalışmada, eğitim yöneticiliği görevinde bulunmuş kadın öğretmenlerin yöneticilikten ayrılma nedenleri, ana tema ve alt temalar üzerinden sistematik bir biçimde incelenmiştir. Ana temalar ve alt temalar, kadın yöneticilerin iş yaşamında karşılaştıkları çok boyutlu güçlükleri görünür kılmakta ve ayrılma kararlarını etkileyen faktörleri yapılandırılmış bir çerçevede sunmaktadır.

Tablo 8:Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinin Ana Tema ve Alt Temalarla Gösterilmesi

TEMA	ALT TEMA
ANA TEMA 1: Yönetim kadrosuyla yaşadığı sorunlara bağlı yöneticilikten ayrılma	Alt Tema 1: Üst yönetimle ilgili yaşadığı sorunlara bağlı yöneticilikten ayrılma Alt Tema 2: Beraber çalıştığı müdür yardımcısıyla iş yaşamındaki karşılaştığı sorunlara bağlı ayrılma
ANA TEMA 2: Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin yaşadığı zorluklara bağlı yöneticilikte ayrılma	Alt Tema 1: Anne olma ve çocuklarına bakım sorumluluğunun getirdiği yüke bağlı ayrılma Alt Tema 2: Kadının ev işleri sorumluluğunun getirdiği yüke bağlı ayrılma Alt Tema 3: Müdürün, kadın müdür yardımcısını cinsiyet rollerinden dolayı yıldırma/ baskı Alt Tema 4: . Cinsiyete dayalı ailesinin ve toplumun baskısından dolayı ayrılma Alt Tema 5: Cinsiyete dayalı görevlerin verilmesinin (kadın temsili görevler, protokolde karşılama gibi) oluşturduğu rahatsızlık hissiyle ayrılma Alt Tema 6: Ailesine ve kendine yeterince zaman ayırma isteği
ANA TEMA 3: Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalmaya bağlı ayrılma	Alt Tema 1: Kadın emeğinin görünürlüğünün, erkeğe göre adil / eşit olmaması Alt tema 2: Öğrenci velilerin erkek müdür yardımcısını, kadın müdür yardımcısından daha yetkin / önde görmesinden duyulan rahatsızlık
ANA TEMA 4: Yöneticilikte yaz tatili süresinin az olmasına bağlı yeterince dinlemediği düşüncesiyle ayrılma	
ANA TEMA 5: İş tatmini/ doyum yetersizlik hissi yaşamaya bağlı ayrılma	Alt Tema 1: Mesleki olarak tatmin olamama Alt Tema 2: Ekonomik olarak tatmin olamama Alt Tema 3: Yönetici olmayı sevmeme ve öğretmenliğe duyulan özlem
ANA TEMA 6: Eğitim sistemindeki değişiklikleri sık bulmaya bağlı duyulan rahatsızlık hissi nedeniyle ayrılma	Alt Tema 1: Müfredat değişikliği Alt Tema 2: Yönetmelik değişikliği Alt Tema3: Değişikliklerin getirdiği belirsizlikler
ANA TEMA 7: Psikolojik yıpranma hissine bağlı ayrılma	Alt Tema 1: Yöneticilikte evrak, fazla mesai ve ek iş yükünün getirdiği yıpranmaya bağlı ayrılma Alt Tema 2: İş-yaşam dengesini kuramamaya bağlı yıpranmanın etkisiyle ayrılma Alt Tema 3: Sözel tacize maruz kalmaya bağlı ayrılma

Çalışmamızdaki bu bulgular, kadınların yöneticilikten ayrılma kararlarının yalnızca bireysel tercih veya motivasyon eksikliğine bağlı olmadığını; aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri, iş-yaşam dengesi, psikolojik yıpranma, ekonomik ve mesleki tatminsizlik, eğitim sistemindeki sık değişiklikler ve örgütsel dinamikler gibi yapısal ve kültürel etkenlerden kaynaklandığını göstermektedir (Eagly ve Carli, 2007: 138; Kanter, 1977: 23; Arat, 2010: 72).

Çalışmamızdaki alt temalar, her bir ana temanın altında kadın yöneticilerin yöneticilikten ayrılma konusundaki görüşlerini detaylandırmaya olanak sağlamaktadır. Örneğin, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve cinsiyete dayalı roller, kadınların hem iş yükü hem de ev içi sorumlulukları nedeniyle yöneticilikten çekilme süreçlerini açıklarken, iş tatmini/doyum eksikliği ve psikolojik

yıpranma temaları kadınların duygusal emek ve mesleki tatmin süreçlerindeki kırılganlıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 8, bu çalışmanın sonraki bölümlerinde her bir ana tema ve alt temanın katılımcı görüşlerinden alıntılarla detaylı olarak analiz edileceği bir temel oluşturmaktadır.

3.4. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Yönetim Kadrosuyla İlgili Sorunlara Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Aşağıda Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcıların önemli bir kısmı, yöneticilikten ayrılma kararlarında üst yönetimle yaşanan sorunların olduğunu ifade etmiştir.



Tablo 9: Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Yönetim Kadrosuyla İlgili Sorunlara Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşmelerinden Örnek Alıntılar
ANA TEMA 1: Yönetim kadrosuyla yaşadığı sorunlara bağlı yöneticilikten ayrılma	Alt Tema 1: Üst yönetimle ilgili yaşadığı sorunlara bağlı yöneticilikten ayrılma Alt Tema 2: Beraber çalıştığı müdür yardımcısıyla ve iş yaşamında karşılaştığı sorunlara bağlı ayrılma	Müdürünü yönetmeliklerle ilgili konuda yetersiz bulmaya bağlı olumsuz deneyim yaşama -Soruşturma geçirme -Velilerin dilekçe vermesi	K11: "Kadın müdürle uyuşamadık. Yaptığı usulsüzlüklerin arkasını toplamak zorunda kaldım." K5: "Müdürümün çeşitli baskıları oldu. İhalelerde sıkıntı çıkardı, fesat karıştırmaya çalıştı."
		Mobbinge maruz kaldığını hissetme -Oda verilmeyişi, mutfakta oturuşu Kadın kadına baskı(müdür kadın, yardımcı kadın) -Erkek müdürün kadın müdür yardımcısına baskı yaptığını düşünme	K13: "Müdür Bey ile sürekli sıkıntılarım oldu. Müdür Bey, çok mobing yaptı. Biz iki kadın idareciydik. Bizi ezmeyi çok seviyordu. Erkek müdür yardımcısı istediği gibi davranabiliyordu." K5: "Torpil yüzünden mobing oluyor, cinsiyet değil." Sistemimizdeki değişikliklerin istifamda etkisi yok. Mobinge uğramasaydım istifa etmezdim." K4: "Hep bir hengame, yoğunluk, karmaşa. Beni yıldırma sürecinde çok başarılı oldular." K6: "Mobing uyguladılar. 'Sen de kimsin?' gibi söylemler duydum. Bana bunları hemcinsim yaşattı." K3: "Bana kendimi ezik hissettirdiler, istifa etmeme neden oldular."
		Müdürün iletişimini yetersiz bulmaya bağlı	K10: "Aslında yapabileceğim bir işti ama müdürümün olumsuz yaklaşımları beni bu noktaya getirdi. Eski okulundaki, erkek müdür yardımcısını getirmek istiyordu. Onun gelebilmesi için birinin gitmesi gerektiğini söylüyordu." K13: "Sorgulayan biriyim. Müdürüm üstten konuşuyordu. Zaman zaman beni yok sayıyordu." K9: "Kadın müdür profesyonel değildi, duygularıyla hareket ediyordu."
		-Mutsuz ve adil olmayan iş dağılımı -İletişim Çatışmaları -Kadın kadına tolerans gösterilmeyişi	K1: "Aynı odayı erkek bir müdür yardımcısı ile paylaştım. Erkek müdür yardımcısı bana amirimmış gibi davranıyordu, eve ağlayarak gidiyordum." K1: "Görev dağılımı hoş değildi. Müdür yardımcısı işine gelen işleri kendine alıyordu, diğerleri bana kalıyordu." K9: "Son çalıştığım okulda, beden dili olarak erkek olan müdür yardımcısı ile sorun yaşadım. Sizi sürekli uzaktan izliyor, denetliyor, yaptığınız çalışmaların olumsuzlukla sonuçlanmasını bekliyor." K7: "Cinsiyet farkını mesleğimde çok hissetmedim. Sıkıntı yaşamadım. Hatta erkeklerin daha anlayışlı olduğunu, kadınların anlayışsız olduğunu gördüm. (Birlikte çalıştığı kadın müdür yardımcısı için izin kullanma konusunda anlayış göstermiyor bu da katılımcıyı yoruyor. Müdür yardımcısının tutumunu kaldıramadığım için istifamda etkisi oldu.. Erkek kaynaklı bir cinsiyetçilik yaşamadım." K11: "Her şey bana kalıyordu... İş yüküm erkek yardımcıya göre daha fazlaydı. Bu da benim geç çıkamama sebep oluyordu. Okula giden çocuklarım var."

Katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Kadın müdürle uyuşamadık. Yaptığı usulsüzlüklerin arkasını toplamak zorunda kaldım. sözleriyle yaşadığı baskıyı açıkça vurgulamıştır.(K11)

Müdürümün çeşitli baskıları oldu. İhalelerde sıkıntı çıkardı, fesat karıştırmaya çalıştı. (K5)

Biz iki kadın idareciydik.Müdürümüz bizi ezmeyi çok seviyordu.(K13)

Mobbing uyguladılar. ‘Sen de kimsin?’ gibi söylemler duydum. Bana bunları hemcinsim yaşattı.(K6)

Erkek müdür yardımcısı bana amirimmiş gibi davranıyordu, eve ağlayarak gidiyordum.(K1)

Görev dağılımı hoş değildi.Erkek müdür yardımcısı işine gelen işleri kendine alıyor, diğerleri bana kalıyordu.(K1).

Her şey bana kalıyordu... İş yüküm erkek yardımcıya göre daha fazlaydı.(K11)

Müdürümün olumsuz yaklaşımları beni bu noktaya getirdi.(K10)

Kadın müdür profesyonel değildi, duygularıyla hareket ediyordu.(K9)

Müdürüm üstten konuşuyordu. Zaman zaman beni yok sayıyordu.(K13)

3.5. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Yaşadığı Zorluklara Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Tablo 10’da kadın eğitim yöneticileri, yöneticilikten ayrılma kararlarında iş ve aile yaşamı arasındaki dengeyi sağlamakta yaşadıkları zorlukların önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

Tablo 10: Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Yaşadığı Zorluklara Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşmelerinden Görüşmelerinden Örnek Alıntılar
ANA TEMA 2: Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin yaşadığı zorluklara bağlı yöneticilikte ayrılma	Alt Tema 1: Anne olma ve çocuklarına bakım sorumluluğunun getirdiği yüke bağlı ayrılma	-Çocukların bakımına zaman ayıramama -Çocukların eğitim süreci/ sınavları nedeniyle onlara yeterince zaman ayıramama, onlarla yeterince ilgilenememe -İş yükü artışı -Çocuk bakımından gelen ve işten gelen yükün artışı -Kendine yeterince zaman ayıramama	K8: “Çalışma saatlerinin uzunluğu beni çok yoruyordu... Çocuklara daha fazla zaman ayırmam gerekiyordu.” K10: “Çocuklarım ile ilgili yaşadığım şey aslında cinsiyete dayalıydı. Müdür Bey, benim anne rolümü hiç kabul etmedi. Çünkü eşini kaybetmiş yalnız bir anneydim. Onun için ben çürük yumurtaydım. Benim yerime bir erkek olsaydı çocukları ile ilgili sorumluluğu olmayacaktı. Daha fazla işi yüklenebilirdi. Belki de istediği oydu.Benim en büyük sorunum anneliğimdi.” K8: “Kayınvalidemin sağlık sorunları ve peşine vefatı üzerine çocuklar konusunda çok fazla sorumluluk altına girmem yöneticilikten ayrılmamda etkili oldu.” K6: “Bu süreçte eşim çok fazla destek oldu. Ama çocuğumun okul çıkış saati benimki ile farklıydı. “ K3: “ En önemli etken çocuklarımdı. 3 çocuğum var. Onlara zaman ayıramıyordum, kendime zaman ayıramıyordum.” K4: “Çocuklarımı bırakmak, almak çok zordu. Kapı açık kalmış. Çok tedirgindim.”
	Alt Tema 2: Kadının ev işleri sorumluluğunun getirdiği yüke bağlı ayrılma	-Evde iş yükü -Ev işi sorumluluğu	K12: “Çocuğuma vakit ayıramıyorum... yemek yok, çocuk ilgi bekliyor.”; K8: “Kadın olduğum için uzun mesai saatleri yorucuydu. Yemek yapılması, evin temizlenmesi gerekiyor. Evdeki bütün işler bana bakıyor. “ K4: “İş yükü artıyor, aynı zamanda ev sorumluluğu da var.” K3: “Üç çocuğum var.Üçü de küçük.Hepsiyle ayrı ayrı ilgilenmem gerekiyor ama ben hiçbirine yetemiyorum.Bir tarafta ev işleri, yemek vb. diğer tarafta çocuklar.Doğrusu yorucuydu.”
	Alt Tema 3: Erkek müdürün, kadın müdür yardımcısını cinsiyet rollerinden dolayı yıldırma tutumu	-Erkek müdürün kadın müdür yardımcısını cinsiyet rollerinden dolayı görevinden yıldırması	K10: “Az önce de söylediğim gibi müdürüm eski okulda çalıştığı erkek müdür yardımcısını bizim okula getirmek istiyordu.Benim bulunduğum ortamda onun gelebilmesi için birimizin gideceğini söylüyordu ve bunu özellikle bana duyurmak için yapıyordu.Çalıştığım okul ve evim çok yakındı.Kızım da benim okulumdaydı.Okul çıkışı 2 dakikalığına kızımı eve bırakmama izin vermiyordu.En son çocuğum bir gün kırk derece ateşlendi.Onu doktora götürmek istedim.’Çocuk bunlar, böyle böyle büyüyecekler.’ deyince benim için bardağı taşıran son damlaydı.”

Tablo 10: Devamı

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşmelerinden Örnek Alıntılar
	Alt Tema 4: Cinsiyete dayalı ailesinin ve toplumun baskısından dolayı ayrılma	-Anne baskısı -Toplum baskısı	K12 : “Çocuğuma annem bakıyordu. Annem sürekli ;‘Çocuğunla ilgilen, ne gerek var.’diyordu.” K2: “ Toplumsal olarak oldu. Senin ne işin var yöneticilikte. Evinin işi var, çocukların var, şeklinde. Biz, çocuk bakmakla yükümlüyüz, eve gidip yemek pişirmek de bizim görevimiz. Kadın arkadaşlarım açısından bir kadın bir şey başardığı zaman gurur duyuyoruz. Ben çok gurur duyuyorum ama bir de kendinizi ifade etmenize izin vermeleri gerekiyor. Erkeklere kalsa kadınlar hiç çalışmasın, evde otursun .Birçok idareci erkek, kadınların doğum yapmasından, izin almasından rahatsız oluyor. Kadın hasta olamaz.” K 13: “Annem idarecilik yapmamı istemedi çünkü ‘Tatiliniz yok.’dedi.” K 7: “Eşim destekliyordu ama çevreden ‘evine bak’ tepkileri geldi.”
	Alt Tema 5: Cinsiyete dayalı görevlerin verilmesinin (kadın temsili görevler, protokolde karşılama gibi) oluşturduğu rahatsızlık hissiyle ayrılma		K2: “ Bir şeyin kabul edilmesi konusunda bir erkekle görüşmeye gidiliyor ve siz götürülüyorsunuz.Siz gittiğinizde iş olacak gözüyle bakılıyor.Kadın olduğumuz için karşı tarafın ‘ hayır’ deme şansı yokmuş gibi algılanıyor.” K2: “Hep güler yüzlü, onların istediği gibi olmaya çalıştım. Pozitif enerji saçtım ki bu, onları da etkilesin ama arka planda bırakılan ben, pek değer görmedim. Sanki çıkarlar için kullanıldım.” K9: “Ben vitrin yüzü olarak kullanılıyordum. Saçlar sarı, kıyafetler renkli...” K5: ” Kibarlık adı altında hoşunuza gitmeyecek şeyler söylüyorlardı.” K8: “Üst düzey biri geldiğinde hep ben karşılıyordum. Kurum için artıydı ama benim için zaman kaybıydı.”
	Alt Tema 6: Ailesine ve kendine yeterince zaman ayırma isteği	-Kendine zaman ayırma isteği -Eşine zaman ayırma isteği	K13: “Eşim emekliye ayrılmıştı.Bense mesai saatlerinden dolayı geç çıkıyordum ve yoğun çalışıyordum.Eşime daha fazla zaman ayırmak istedim.Onunla birlikte zaman geçirmek istedim.” K3: “Çocuklarım küçük.Bana ihtiyaçları var.Hem onlara yetebilmek hem de kendime zaman ayırmak için bırakmayı seçtim.Çünkü okuldan geldikten sonra sadece onlarla ilgileniyordum hatta zaman zaman ihmal ettiğim de oluyordu vakit bulup da yetişemediğim için.Kendime hiç zaman kalmıyordu.”

Katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Müdür Bey benim anne rolümü hiç kabul etmedi. Benim yerime bir erkek olsaydı çocuklarıyla ilgili sorumluluğu olmayacaktı.(K10)

Üç çocuğum var. Onlara zaman ayıramıyordum, kendime de zaman ayıramıyordum.(K3)

Yemek yapılması, evin temizlenmesi gerekiyor. Evdeki bütün işler bana bakıyor.(K8)

Müdürüm kızımı doktora götürmeme bile izin vermedi. ‘Çocuk bunlar, böyle büyüyecek’ dedi. Bu benim için bardağı taşıran son damlaydı.(K10)

Senin ne işin var yöneticilikte, evinin işi var, çocukların var, diyorlardı.(K2)

Ben vitrin yüzü olarak kullanılıyordum. Saçlar sarı, kıyafetler renkli...(K9)

Eşim emekli olmuştu, ben geç çıkıyordum. Ona zaman ayırmak istedim.(K13)

Çocuklarıma ve kendime zaman ayıramadığım için bırakmayı seçtim.(K3)

3.6. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Maruz Kalmaya Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Tablo 11’deki bulgularımız, kadın yöneticiler, yöneticilikten ayrılma kararlarında örgütsel ve toplumsal düzeyde maruz kaldıkları eşitsizlikleri göstermektedir..

Tablo 11: Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Maruz Kalmaya Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşmelerinden Örnek Alıntılar
ANA TEMA 3: Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalmaya bağlı ayrılma	Alt Tema 1: Kadın emeğinin görünürlüğü, erkeğe göre adil / eşit olmaması	Erkek yöneticinin, kadın yöneticiye göre daha önde / yetkin tutulmasının verdiği rahatsızlık -Kadın idarecinin erkeğe kıyasla ikincil sırada algılanmasının getirdiği rahatsızlık yetersizliği	K2: “ İyi niyet hep suistimal ediliyor.... Diğer müdür yardımcısı arkadaşım erkekti. Erkekler, erkeklerin daha iyi yaptığını düşünüyor. Oysaki arka planda sen varsın. Reklamda görünen erkek. Ben kendi yaptıklarımı anlatmaktan hoşlanmıyorum .Bu nedenle reklam kısmında erkek görünüyor, kadın her zaman bir sembol olarak görünüyor. Benim düşüncelerim önemli değil. “ K3: “Erkek müdür yardımcısı ciddiye alınıyordu, ben alınmıyordum.” Erkek yöneticilerin küçük gördüğünü, üstten baktığını düşünüyorum. Her işi anlamayacağımızı düşünüyorlar. Daha egolular.”Bu yaklaşımların ayrılamamda etkisi çok oldu.” K10: “Çocuklarım ile ilgili yaşadığım şey aslında cinsiyete dayalıydı. Müdür Bey, benim anne rolümü hiç kabul etmedi. Onun için ben çürük yumurta'ydım. Benim yerime bir erkek olsaydı çocukları ile ilgili sorumluluğu olmayacaktı. Daha fazla işi yüklenebilirdi. Belki de istediği oydu.Benim en büyük sorunum anneliğimdi.”
	Alt Tema 2: Öğrenci velilerin erkek müdür yardımcısını, kadın müdür yardımcısından daha yetkin / önde görmesinden duyulan rahatsızlık	-Velilerin erkek idareciyi daha önde tutması -Velilerin kadın yöneticiyi küçümsemesi	K 7: “Velilerin bakış açısıyla değerlendirmek istiyorum. Karşılarında kadın görünce çok rahat bir şekilde agresif davranabiliyorlar. Küçümseyici yaklaşabiliyorlar. Sen çözemezsin, yapamazsın şeklinde. Bunun dışında sorun yaşamadım. Genelde erkek veliler bu davranışı sergiliyor.” Bu yaklaşımlar kadınlar için yıpratıcı oluyor.” K8: “Karşılarında kadın görünce çok rahat bir şekilde agresif davranabiliyorlar. küçümseyici yaklaşabiliyorlar.” K1: “Kadın olduğum için birçok velinin beni es geçip erkek müdür yardımcısına gittiği çok oldu.”

Katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

İyi niyet hep suistimal ediliyor.... Erkekler, erkeklerin daha iyi yaptığını düşünüyor. Oysaki arka planda sen varsın. Reklamda görünen erkek. Kadın her zaman bir sembol olarak görünüyor.(K2)

Erkek müdür yardımcısı ciddiye alınmıyordu, ben alınmıyordum. Her işi anlamayacağımızı düşünüyorlar.(K3)

Müdür Bey, benim anne rolümü hiç kabul etmedi. Benim yerime bir erkek olsaydı çocukları ile ilgili sorumluluğu olmayacaktı. Daha fazla işi yüklenebilirdi.(K10)

Karşılarında kadın görünce çok rahat bir şekilde agresif davranabiliyorlar. Küçümseyici yaklaşıyorlar.(K8)

Kadın olduğum için birçok velinin beni es geçip erkek müdür yardımcısına gittiği çok oldu.(K1)

3.7. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Yöneticilikte Tatilin Az Olmasına Bağlı Yeterince Dinlenemediği Düşüncesiyle Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Çalışmamızda Tablo 12’de kadın yöneticilerin, yöneticilik görevinde yeterince dinlenememek ve kişisel zaman yaratamamak nedeniyle görevlerinden ayrılmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 12: Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Yöneticilikte Tatilin Az Olmasına Bağlı Yeterince Dinlenemediği Düşüncesiyle Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşlerimelerinden Örnek Alıntılar
ANA TEMA 4: Yöneticilikte yaz tatili süresinin az olmasına bağlı yeterince dinlenmediği düşüncesiyle ayrılma	Alt tema bulunmamaktadır.	-Tatil süresinin kısa oluşu -Yeterince dinlenememe	K1: “İdarecilik tatili bir aydı ama yetmiyordu... Yorucuydu.” K13: “Aileme zaman ayırmak ayırmak istiyorum.Onlarla vakit geçirmek istiyorum.Bunun için de tatile ihtiyacım var. İdarecilikte böyle bir fırsatınız çok az.” K6: “Yıllık iznimi bile doğru düzgün kullanamıyordum.Parça parça veriliyordu.Tatil kavramım yok gibiydi.” K7: “İdarecilik yaparken de bazı şeyleri yapmaya zaman buluyordum ancak öğretmenlikle aynı değil.Bırakırsam çocuğuma daha fazla zaman ayırabilecektim.”

Katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

İdarecilik tatili bir aydı ama yetmiyordu... Yorucuydu.(K1)

Aileme zaman ayırmak istiyorum. Bunun için de tatile ihtiyacım var. İdarecilikte böyle bir fırsat çok az.(K13)

Yıllık iznimi bile doğru düzgün kullanamıyordum. Parça parça veriliyordu. Tatil kavramım yok gibiydi.(K6)

İdarecilik yaparken de bazı şeyleri yapmaya zaman buluyordum ancak öğretmenlikle aynı değil. Bırakırsam çocuğuma daha fazla zaman ayırabilecektim.(K7)

3.8. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden İş Tatmini/Doyum Yetersizliği Hissi Yaşamaya Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Tablo 13'te kadın yöneticilerin, yöneticilik görevinde mesleki doyum ve aidiyet hissini yeterince yaşayamama, ekonomik olarak tatmin olmama ve öğretmenliğe duyulan özlem nedeniyle yöneticilikten ayrıldıklarını göstermektedir.



Tablo 13:Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden İş Tatmini/Doyum Yetersizliği Hissi Yaşamaya Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşmelerinden Örnek Alıntılar
ANA TEMA 5: İş tatmini/doyum yetersizliği hissi yaşamaya bağlı ayrılma	Alt Tema 1: Mesleki olarak tatmin olamama	Tatmin yetersizliği	K9: “İdareciliği sevemedim... düzenli, çalışkanım ama aidiyet hissetmedim. Sevmediğim bir alan olduğu için idareciliği bıraktım. “ K13: “Bilgisayara başında olmak bana cazip gelmedi, doyum alamadım.” İdareci olduğun zaman insanların duygularını önemsemeyeceksin ama ben onu sevemedim, öğretmen tarafımı seçtim.”
	Alt Tema 2: Ekonomik olarak tatmin olamama	-Yönetici-öğretmen maaş farkı, -Fazla/ağır sorumluluk karşısında yetersiz ücret, -Ekonomik tatminsizlik	K12: “Aldığım maaş hiç değişmiyor... benden daha yüksek maaş alan öğretmenler var.” K9: “Yöneticiliği cazip kılaacak ücret yok. Sorumluluk var, yük var ama karşılığı yok.”
	Alt Tema 3: Yönetici olmayı sevmeme ve öğretmenliğe duyulan özlem	Yöneticiliği sevmeme -Öğretmenlik yapmayı özleme	K6: “Yanlış bir yerde yanlış insanla başladım... Branşımla alakalı hiçbir şey yoktu. Burada da tatmin olamadım, keyif alamadım.Hem yanlış bir müdür hem de öğretmenliğe duyduğum özlem ayrılmamda etkili oldu.” K1: “Ben dokunmayı seviyorum.Öğrencilerime dokunmalıyım, onlar bana sarılmalı. Sevgimizi birbirimize göstermeliyiz.İdarecilikte böyle bir şey yok ama öğretmenlik öyle değil.Ben zaten öğretmen olmak için doğdumu düşünüyorum.” K13: “Öğretmenlik hep istediğim şeydi.” K2: “İdarecilikte gösteremediğim yönlerimi öğretmenlikte gösterdim.Öğretmenlikte her zaman daha aktif ve öğrenci ile iç içesiniz. “ K2: “Ne kadar iyi niyetli olursan o kadar zarar görüyorsun.” K4: “Ne için çalıştığımı sorgulamaya başladım.” En azından sınıfa girerim öğrencilerimle baş başa olurum ve yaptığım işten keyif alırım ,dedim.”

Katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

İdareciliği sevemedim... düzenli, çalışkanım ama aidiyet hissetmedim. Sevmediğim bir alan olduğu için idareciliği bıraktım.(K9)

Bilgisayar başında olmak bana cazip gelmedi, doyum alamadım. İdareci olduğun zaman insanların duygularını önemsemeyeceksin ama ben onu sevemedim, öğretmen tarafımı seçtim.(K13)

Aldığım maaş hiç değişmiyor....benden daha yüksek maaş alan öğretmenler var.(K12)

Yöneticiliği cazip kılacak ücret yok. Sorumluluk var, yük var ama karşılığı yok.(K9)

Yanlış bir yerde yanlış insanla başladım... Branşımla alakalı hiçbir şey yoktu. Burada da tatmin olamadım, keyif alamadım. Hem yanlış bir müdür hem de öğretmenliğe duyduğum özlem ayrılımda etkili oldu.(K6)

Ben dokunmayı seviyorum. Öğrencilerime dokunmalıyım, onlar bana sarılmalı. İdarecilikte böyle bir şey yok ama öğretmenlik öyle değil. Ben zaten öğretmen olmak için doğduğumu düşünüyorum.(K1)

Öğretmenlik hep istediğim şeydi.(K13)

İdarecilikte gösteremediğim yönlerimi öğretmenlikte gösterdim. Öğretmenlikte her zaman daha aktif ve öğrenci ile iç içesiniz.(K2)

Ne için çalıştığımı sorgulamaya başladım. En azından sınıfa girerim öğrencilerimle baş başa olurum ve yaptığım işten keyif alırım, dedim.(K4)

3.9. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Eğitim Sistemindeki Değişiklikleri Sık Bulmaya Bağlı Duyulan Rahatsızlık Hissi Nedeniyle Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Tablo 14’te kadın yöneticilerin, eğitim sisteminde sık yapılan değişikliklere bağlı yöneticilikten ayrılma nedenlerini göstermektedir.

Tablo 14:Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Eğitim Sistemindeki Değişiklikleri Sık Bulmaya Bağlı Duyulan Rahatsızlık Hissi Nedeniyle Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşmelerinden Örnek Alıntılar
ANA TEMA: 6 Eğitim sistemindeki değişiklikleri sık bulmaya bağlı duyulan rahatsızlık hissi nedeniyle ayrılma	Alt Tema 1: Müfredat Değişikliği	-Müfredatın sürekli değişmesi	K2: “Değişiklikler hem öğrenci hem eğitimciler adına kötü oluyor.” (K7, K5, K10, K1) K7: “Bir idareci olarak değişiklikleri takip edip eğitim öğretimi planlamak bazen çok zor oluyor ya da yaptıklarınızı değiştirmeniz gerekiyor.Bu da zaman kaybı.”
	Alt Tema 2: Planlamalarda yapılan değişikliklerin getirdiği belirsizlik	-Belirsizlik yaşamak	K8: “8 yıllık görev sürem dolduktan sonra nereye gideceğimi bilememek ya da puanımın yetip yetmeyeceğini bilememek belirsizlik yaratıyor. Bu da karamsarlığa sürüklüyor.. Bunlar da yıpratıyor. Bu belirsizlikler de ayrılmamda etkili oldu.” K7: “Bir şeye alışıyoruz, bakıyoruz farklı bir şey çıkıyor. Değişik süreçlerden geçiyoruz. Ne yapmamız gerektiğini bazen bilemiyoruz. Bu da çalışma şartlarımız sıkıntıya sokuyor.”
	Alt Tema 3: Yönetmelik değişikliği	-Yönetmeliklerde hemem hemen her yıl düzenleme yapılması ve yapılan düzenlemerin belirsiz olması	K3: “Bir yıl önce çıkan yönetmelikle bir yıl sonra çıkan arasında farklılık oluyor. Hangi yönetmeliğe göre yer değişikliği yapacağınız net olmuyor.Hal böyle olunca bir bakıyorsunuz bir yere atanmış olsanız bile atamanızın iptali için mahkeme süreci başlamış olabiliyor ve bunlar hep yönetmelik belirsizliklerinden kaynaklanıyor.”

Katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Değişiklikler hem öğrenci hem eğitimciler adına kötü oluyor.(K2)

8 yıllık görev sürem dolduktan sonra nereye gideceğimi bilememek ya da puanımın yetip yetmeyeceğini bilememek belirsizlik yaratıyor. Bu da karamsarlığa sürüklüyor... Bunlar da yıpratıyor. Bu belirsizlikler de ayrılmamda etkili oldu.(K8)

Bir şeye alışıyoruz, bakıyoruz farklı bir şey çıkıyor. Değişik süreçlerden geçiyoruz. Ne yapmamız gerektiğini bazen bilemiyoruz. Bu da çalışma şartlarımızı sıkıntıya sokuyor.(K7)

3.10. Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Psikolojik Yıpranma Hissine Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Çalışmamızdaki tablo 15’te kadın yöneticiler, yöneticilik görevlerinde karşılaştıkları yoğun iş yükü, uzun mesai saatleri, evrak işleri ve ek sorumluluklar nedeniyle psikolojik olarak yıprandıklarını ve bu nedenle görevlerinden ayrılmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 15:Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinden Psikolojik Yıpranma Hissine Bağlı Ayrılma Ana Temasının Alt Tema ve Kodlarla Gösterilmesi

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Görüşmelerinden Örnek Alıntılar
ANA TEMA 7: Psikolojik yıpranma hissine bağlı ayrılma	Alt Tema 1: Yöneticilikte evrak, fazla mesai ve ek iş yükünün getirdiği yıpranmaya bağlı ayrılma	-Evrak işlerinin fazlalığı	K9: “Milli Eğitim tarafından ekstra çalışmalar öğretmenleri ve idarecileri yorar. Evrak yükü fazla. Bunlar bazen göstermelik yapılan işler. Öğretmenlerin bunlara tepkisi oluyor. Bir sürü evrak isteniyor Evrak yükü fazla.” (K13, K8) K8: “Fayda sağlamayan sadece göstermelik yapılan projelerin sayısı çok fazla.Bunlar için ayrıca mesai harcamak gerekiyor.Kağıt ve zaman israfı.Çok yorucu ve oyalayıcı oluyor.Sonuçta bir şey yok.”
	Alt Tema 2: İş -yaşam dengesini kuramamaya bağlı yıpranma	-İş ve yaşam arasında sıkışma -İş yükü fazlalığına bağlı evde gücün azalması	K12: “Çocuğum uyumazdı. Sabah erken çıkardım, akşam geç gelirdim.Bu durum psikolojik olarak beni yoruyordu.” K1: “Eve mutsuz geliyordum. O kadar mutsuzdum ki anlatamam. Çocuklarıma tahammülüm olmuyordu. Ağlıyordum evde.Beraber çalıştığım müdür yardımcısı beni bazı noktalarda yormuştu ve eve bu durum eve yansiyordu. ”
	Alt Tema 3: Sözel tacize maruz kaldığını düşünmeye bağlı yıpranma		K2: “Müdürümün sözü kırıcıydı. Temizlik yaptım ama bana bir temizlikçi gibi davrandı. “Ben duygusal biriyim. Müdür ve müdür yardımcım kalp kırdıklarını hiç fark etmediler... Başkalarının yanında yapıldığında insan inciniyor.”Bunlar hep birikti.Bir yerden sonra da ben ne için uğraşıyorum diyorsunuz”. K5: “Kur yapmaya kalkan çok fazla insanla karşılaştım. Aleni olarak laf atıyorlar ve bunu kibarlık adı altında yaptıkları için sert tepki veremiyorsunuz. Bu bir çeşit taciz. Küçük bir yerde çalışıyordum. Evli olduğumu biliyorlardı. Eşimi de tanıyorlardı. Buna rağmen abuk subuk cümleler, ekstradan gereksiz muhabbetlerle rahatsız edildiğim çok zamanlar oldu. Sert davranmaya kalksanız ‘ ben iyi niyetli olarak yapmıştım’ diyebilirler. İkiyüzlülük mü derler nasıl ifade edilir. Bir keresinde farklı kurumda görev yapan bir memur beni kibar kibar taciz etti. ‘Güzel ellerinizle şu kartı imzalar mısınız?’ dedi. Kurum kapanma sürecine girince ‘Buradan nereye gideceksiniz?’ Diye sordu. Ben de ‘Eşinizin okuluna gideceğim orada beraber çalışacağız.’ demiştim. Rengi attı. Ben buna güzel taciz diyorum.”

Katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Milli Eğitim tarafından ekstra çalışmalar öğretmenleri ve idarecileri yorar. Evrak yükü fazla. Bunlar bazen göstermelik yapılan işler.(K9)

Çocuğum uyumazdı. Sabah erken çıkardım, akşam geç gelirdim. Bu durum psikolojik olarak beni yoruyordu.(K12)

Eve mutsuz geliyordum. O kadar mutsuzdum ki anlatamam. Çocuklarıma tahammülüm olmuyordu.(K1)

Müdürümün sözü kırıcıydı. Temizlik yaptım ama bana bir temizlikçi gibi davrandı... Başkalarının yanında yapıldığında insan inciniyor.(K2)

Kur yapmaya kalkın çok fazla insanla karşılaştım. Aleni olarak laf atıyorlar ve bunu kibarlık adı altında yaptıkları için sert tepki veremiyorsunuz. Bir keresinde farklı kurumda görev yapan bir memur beni kibar kibar taciz etti.(K5)

3.11. Kadın Öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliği Görevinde Kadınların Daha Fazla Yer Almaları İçin Verdikleri Önerilerin İncelenmesi

Tablo 16’da katılımcılar, eğitim yöneticiliğinde kadınların daha fazla yer alabilmesi için öncelikle yapısal ve politik düzenlemelerin önemine vurgu yapmıştır.

Tablo 16: Kadın Öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliği Görevinde Kadınların Daha Fazla Yer Almaları İçin Verdikleri Önerilerin İncelenmesi

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Görüşmelerinden Örnek Alıntılar
ANA TEMA 1: Yasal ve politik düzenlemeler	Alt Tema 1: Atama ve kadrolaşmada pozitif ayrımcılık yapılması	Pozitif ayrımcılık, kadın kotası	K10: “Bakanlık şunu yapmalı: Kadrolaşma esnasında kadın yöneticileri ayrı bir puanlama sistemine almaları gerekiyor.” K9: “Kadınların hakları biraz daha fazla olmalı.Kadının önceliği çocukları.Bu nedenle çocuk sonrası izinler daha fazla olabilir.”
	Alt Tema 2: Esnek çalışma koşullarının sağlanması	Esnek mesai, çocuklu annelere kolaylık	K8: “Kadın yöneticiler için esnek çalışma saatleri olmalı diye düşünüyorum.” K12: “Çocuğu olan kadınlar için düzenlemeler yapılmalı.Çalışma saatleri düzenlenmeli.Aslında bütün mesleklerde kadın çalışanlara bu yapılmalı.Örneğin, 09.00-15.00 saatleri gibi.”
ANA TEMA 2: Kadın yöneticiliğinin yaygınlaştırılması		Kadın yönetici sayısının arttırılması	K7: “Kadınlar idarecilik yapmayı tercih etmedikleri için zor olduğunu düşünüyorlar. Onlara yapabileceklerini söylüyorum. İdarecilikte kadın-erkek diye bir ayrım söz konusu değil. Herkes başarabilir. Onları destekliyorum. Kendim onlara güzel bir örnek olduğumu düşünüyorum.” K1: “Kurum işleyişinde daha uzlaşmacı olabiliyoruz. Bu nedenle okullarda kadın yöneticiler mutlaka olmalı. Kadınların yönetici olması yaygınlaşmalı.”
ANA TEMA 3: Sosyal ve kültürel değişim gerekliliği			K5: “Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kadın. Ne olursa olsun her okulda bir kadın idareci olmalı. Toplumun bakış açısını yavaş yavaş değiştireceğiz. Bu da bizden başlıyor.Öğretmenlerden ve annelerden.Kadına bakış açısı değiştirilmeli, evin hizmetçisi olmadığı anlaşılmalı.Kadından beklenti düşürülmeli.” K10: “Bir kere kadınları kabul etmek zorundalar. Avrupa parlamentolarında kadın hem bebeğini emziriyor hem de konuşuyor.Bizde hala kadının bebeğini emzirmesi ayıplanıyor. Kadını kendi varlığı içinde kabul etmeleri gerekiyor. Yaratılışımız kadın ve bizim bununla utanmamız isteniyor.Kesinlikle toplumsal ve kültürel olarak kadın ve kadın yönetici lehine bakış açısı değişmeli.”

Katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Bakanlık şunu yapmalı: Kadrolaşma esnasında kadın yöneticileri ayrı bir puanlama sistemine almaları gerekiyor.(K10)

Kadın yöneticiler için esnek çalışma saatleri olmalı diye düşünüyorum.(K8)

Çocuklarla ilgilenmek gerektiği için tercih edilmiyor kadınlar açısından.(K11)

İdarecilikte kadın- erkek diye bir ayrım söz konusu değil. Herkes başarabilir. Onları destekliyorum.(K7)

Kurum işleyişinde daha uzlaşmacı olabiliyoruz. Bu nedenle okullarda kadın yöneticiler mutlaka olmalı.(K1)



SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamızın tartışma bölümü, ‘kadın öğretmenlerin yöneticiliği seçme nedenleri, kadın öğretmenlerin yöneticilikten ayrılma nedenleri ve yöneticilikten ayrılmış öğretmenlerin bu konudaki önerileri’ olmak üzere üç ekseninde gerçekleşecektir.

Çalışmamızda kadın öğretmenlerin yöneticilik görevlerini seçme nedenleri ;kendinde yöneticilik özelliklerini görme ve daha faydalı olma düşüncesiyle yöneticiliği seçme, kurum yöneticisinin ve eşin destek ve teşvikine bağlı seçim, yönetici olmayı deneme isteğine bağlı seçim, yöneticiliği evdeki çocuklarının bakımına katılmada daha çok zaman ayırabileceği düşüncesi ile seçme, il / ilçe merkeze yakın bir okulda çalışabilmek için yöneticiliği seçme, norm fazlası olma sorunu nedeniyle seçim olmak üzere altı ana tema belirlenmiştir.Çalışmamızın bu sonucu; kadınların liderlik davranışlarının toplumsal cinsiyet temelli beklentilerle ilişkilendirildiğini ifade eden Eagly’nin (2007: 142) ve Çelikten’in (2005: 123) değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Kadın öğretmenlerin yöneticiliği daha sakin bir çalışma ortamı olarak görmesi ve çocuklarına daha fazla zaman ayırabileceklerine inanması da yine toplumsal cinsiyet rollerinin bir yansımasıdır.

Çalışmamızda bazı katılımcıların yöneticiliği özellikle norm fazlası olma veya merkez okullara atanma kolaylığı gibi gerekçelerle seçmesi, yöneticiliğin bir kariyer tercihi olmaktan ziyade kurumsal bir zorunluluk olarak görülebildiğini göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Norm Kadro Yönetmeliği’nin uygulamada kadın öğretmenler üzerinde benzer yönlendirici etkiler doğurduğu belirtilmektedir (MEB, 2023). Bu durum, kadınların mesleki hareketliliğinin kendi serbest tercihleriyle değil, kurumsal yapıların baskın etkisiyle şekillendiğine işaret eder (Aydın, 2019: 55-74). Çalışmamızın bu bulguları, kadın öğretmenlerin yöneticilik görevini seçme kararlarının çoğunlukla bireysel motivasyonların ötesinde, toplumsal cinsiyet rolleri, ailevi sorumluluklar ve kurumsal zorunluluklarla şekillendiğini göstermektedir(Aydın, 2023: 174)

Çalışmamızda bazı katılımcıların ‘Yönetici olmaya, çalıştığım okuldaki müdürümün ‘Benimle birlikte çalışır mısın ?’ demesiyle karar verdim. İstedğim de bir şeydi. Bu özelliklerin kendimde olduğunu da düşünüyordum. Faydalı olabileceğimi düşündüm ve böyle karar verdim.’(K8); ‘İdarecilik benim karakterime çok uygun. Çünkü ben çok uzlaştırmacı yapıdayım.’(K10) ifadeleri, onların yöneticiliğe yönelmesinde empatik kişilik özellikleri, faydalı olma isteği ve daha dengeli bir çalışma yaşamı arayışı içinde olduklarını düşündürmektedir.Bizim çalışmamız, sosyal destek mekanizmalarının kadınların yöneticiliğe başlama kararlarında belirleyici olduğunu da ortaya koymaktadır. Kurum yöneticilerinin ve eşlerin teşviki, kadınların

liderlik rollerine yöneliminde önemli bir dışsal motivasyon kaynağıdır. Arslan ve Cansever'in (2019: 45-66) Türkiye bağlamındaki araştırmaları da kadınların yönetsel rollere geçişinde sosyal çevrenin destekleyici etkisini vurgulamaktadır.

Çalışmamızda dikkat çeken bir bulgu da, kadınların yöneticiliği coğrafi erişilebilirlik sorunlarını çözmek için bir araç olarak görmeleridir. Özdemir ve Yılmaz'ın (2021: 53) belirttiği gibi, kadınların iş yaşamında mekânsal erişim güçlükleri toplumsal cinsiyet rolleriyle doğrudan ilişkilidir. Kadınların çocuklarının bakımına daha yakın olma isteğiyle yöneticiliği tercih etmeleri, onların karar alma sürecinde bireysel özne olmaktan ziyade toplumsal beklentiler doğrultusunda yönlendirildiğini göstermektedir. Bu bulgumuz, Korkmaz'ın (2014: 14) kadınların mesleki kararlarında toplumsal yönlendirmelerin güçlü etkisi olduğuna dair değerlendirmeleriyle uyumludur. Çalışmamızda kadın öğretmenlerin yöneticilik görevine başlama nedenlerinin genel olarak hem bireysel hem de yapısal faktörlerin etkileşimiyle oluştuğunu göstermektedir. Bu etkileşim, kadınların eğitim yönetiminde karşılaştıkları “cam tavan” ve görev dağılımında “cam duvar” olarak tanımlanan engelleri daha görünür kılmaktadır. Eagly ve Carli'nin (2007: 126) belirttiği gibi, kadınların liderlik rollerine erişimi doğrusal bir süreç değil; sosyal, kültürel ve kurumsal bariyerlerin iç içe geçtiği karmaşık bir yapıdır.

Bu çalışmanın ana amacı kadın öğretmenlerin yöneticilikten ayrılma deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmamızda ayrılma nedenlerine ilişkin; yönetim kadrosuyla yaşadığı sorunlara bağlı yöneticilikten ayrılma, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin yaşadığı zorluklara bağlı yöneticilikte ayrılma, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalmaya bağlı ayrılma, yöneticilikte yaz tatili süresinin az olmasına bağlı yeterince dinlemediği düşüncesiyle ayrılma, iş tatmini/ doyum yetersizlik hissi yaşamaya bağlı ayrılma, eğitim sistemindeki değişiklikleri sık bulmaya bağlı duyulan rahatsızlık hissi nedeniyle ayrılma, psikolojik yıpranma hissine bağlı ayrılma olmak üzere yedi ana tema belirlenmiştir. Çalışmamızda bazı kadın öğretmen yöneticiler, üst yönetimle yaşadığı sorunlar nedeniyle yöneticilikten ayrıldığını ifade etmiştir. Özellikle üst yönetimle yaşanan gerilimler, profesyonellikten uzak uygulamalar, etik dışı davranışlar ve mobbing niteliğindeki tutumların kadın yöneticilerin mesleki bağlılığını önemli ölçüde zayıflattığı literatür tarafından da desteklenmektedir. Türkiye’de kadın yöneticilerin örgüt içi kararlarda daha fazla sorgulandığı, erkek meslektaşlarına kıyasla daha sık denetim baskısı altında bırakıldığı ve yönetsel otoritelerinin zaman zaman itibarsızlaştırıldığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Öztekin ve Dönmez, 2020: 183; Özkanlı, 2010: 93; Mert ve Topçu, 2021: 285-304). Yapılan bazı çalışmalar, üst yöneticilerin destekleyici olmayan tutumlarının özellikle kadın yöneticiler üzerinde daha yıpratıcı etkiler oluşturduğunu, çünkü kadınların liderlik rollerinin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları tarafından daha sık sorgulandığını ortaya koymaktadır (Eagly ve Carli, 2007: 261; Hoyt, 2010: 153). Bu bağlamda, yöneticilik görevini sürdürebilmek için gerekli olan karar alma özerkliğinin kısıtlanması, kadın yöneticilerin mesleki yetkinliklerinin reddedilmesi veya etik dışı uygulamalara

karşı yalnız bırakılmaları, görevde kalma motivasyonunu azaltan önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Çalışmamızda bazı katılımcılar, beraber çalışılan müdür yardımcılarıyla yaşanan iletişim çatışmaları, iş yükünün adil paylaşılmaması ve hiyerarşik üstünlük kurma çabalarına bağlı, bazı kadın öğretmenler yöneticilikten ayrıldığını ifade etmiştir. Literatürde bu tür ilişkisel gerginliklerin, özellikle kadın yöneticilerin örgütsel destek algısını zayıflattığını ve yalnızlaşma duygusunu artırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Ibarra vd., 2010: 265-283). Örgütsel desteğin azalması, bireyin liderlik rolünü sürdürebilme kapasitesini doğrudan etkileyen bir değişkendir. Kadın yöneticilerin bu süreçte dışlanmış hissetmeleri, yalnızca kurumsal bağlılığı düşürmemekte aynı zamanda yöneticilik görevini bırakma eğilimini güçlendirmektedir.

Araştırma bulgularımızda görülen bir diğer unsur, bazı kadın yöneticilerin düşük mesleki yetkinlik veya sınırlı deneyime bağlı olarak belirli güçlüklerle karşılaşmasıdır. Yönetim literatürü, yetkinlik ve deneyim düzeyinin liderlik performansını etkileyen temel unsurlar olduğunu vurgulamaktadır (Toprakçı ve Yetim, 2020: 192; Taştan ve Taştan, 2022: 55-73). Ancak kadın yöneticilerin karşılaştığı zorluklar yalnızca bireysel yeterliklerle açıklanamaz; zira literatür kadın liderlerin çoğu zaman yetkinliklerinin erkeklere kıyasla daha fazla sorgulandığını, hata paylarının daha dar olduğunu ve destek mekanizmalarından daha az yararlanabildiklerini göstermektedir. Bu nedenle kadınlarda görülen yetkinlik eksikliği hissi, çoğu zaman yapısal engellerle beslenen bir “kısır döngü” haline gelebilmektedir. Yeterli destek sağlanmadığında, deneyimsizlik doğal bir gelişim alanı olmaktan çıkıp ayrılma nedenine dönüşmektedir.

Çalışmamıza ilişkin bulgularımız, kadın yöneticilerin yöneticilikten ayrılma kararlarının bireysel tercihlerden çok, örgütsel iklim, yönetim anlayışı, kurumsal destek eksikliği ve ilişkisel çatışmalar ile yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Üst yönetimin olumsuz tutumları, müdür yardımcılarıyla yaşanan güç mücadeleleri, iş yükü dağılımındaki adaletsizlik ve mobbing davranışları; bazı kadın yöneticilerin psikolojik dayanıklılığını zayıflatmakta ve yöneticiliği sürdürülemez hale getirmektedir. Çalışmamızın bu bulgusu, yöneticilik görevinden ayrılmayı açıklayan literatürle uyumludur ve kadınların liderlik pozisyonlarında karşılaştığı yapısal engellerin Türkiye bağlamında belirgin biçimde hissedildiğini ortaya koymaktadır.

Yapılan bu çalışmamızda, kadın okul yöneticilerinin bazılarının toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklı çok yönlü baskılar ve roller arası çatışmalar nedeniyle olduğu ortaya koyulmuştur. Bulgularımız; kadınların yöneticilik rollerini sürdürme sürecinde ailevi sorumluluklar, toplumsal beklentiler, cinsiyete dayalı iş bölümü ve kurumsal yapıdaki cinsiyetçi tutumların belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bulgumuz, kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma kararlarının yalnızca bireysel tercihlerle açıklanamayacağını, aksine toplumsal cinsiyet rolleri, ailevi sorumluluklar ve örgütsel cinsiyetçilik gibi çok katmanlı yapısal

unsurlar tarafından şekillendiğini göstermektedir. Bulgularımız, toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü ve bakım emeğinin kadın yöneticilerin kariyer sürdürülebilirliği üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin bireylerin davranışlarını ve iş yaşamındaki konumlarını şekillendirdiğini savunan Toplumsal Cinsiyet Roller Kuramı (Eagly ve Wood, 2012: 241) ile uyumludur.

Araştırmamızda bazı katılımcılarımızın, “Çalışma saatlerinin uzunluğu beni çok yoruyordu... Çocuklara daha fazla zaman ayırmam gerekiyordu.”(K8), “En önemli etken çocuklarımdı. 3 çocuğum var. Onlara zaman ayıramıyordum, kendime zaman ayıramıyordum.”(K3), “Çocuğuma vakit ayıramıyorum... yemek yok, çocuk ilgi bekliyor.”(K12) ifadeleri anne olma, ev içi iş yükü ve bakım sorumluluğu, kadın yöneticilerin yöneticilik görevini sürdürme motivasyonunu azaltan ve ayrılmalara neden olan faktörler olarak öne çıkmıştır. Ev içi emek ve bakım yükünün kadınlar üzerinde yoğunlaştığını ortaya koyan geniş literatür (Dedeoğlu, 2010: 168; Gündüz, 2020: 58), bizim çalışmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Özellikle uzun mesai saatleri, toplantılar ve okul sonrası sorumlulukların, kadın yöneticilerin annelik rolleriyle çatıştığı; bunun sonucunda suçluluk duygusu, aile içi çatışma ve zaman yönetimi sorunlarının arttığı görülmektedir. (Baxter ve Wright, 2000: 105).

Çalışmamızda bazı katılımcıların ifadeleri ev içi sorumlulukların kadınlara ait olduğu yönündeki kültürel beklentiler, kadın yöneticilerin örgütsel rolleri ile aile rolleri arasında sürekli bir gerilim yaşamalarına neden olduğunu göstermektedir. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da kadınların çalışma yaşamında ilerlemesinin aile içi rollerle sınırlandığını, erkeklerin ise bu tür çatışmalarla daha az karşılaştığını vurgulamaktadır (Ünver ve Demirli, 2022: 143-156; Özkanlı, 2010: 265-279). Bu bağlamda, kadın yöneticilerin ailevi baskılar ve toplumsal beklentiler nedeniyle yöneticilik görevini bırakma eğilimi göstermeleri, yapısal toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Çalışmamızın bu bulgusu ayrıca örgütsel cinsiyetçiliğin kadın yöneticilerin deneyimlerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle erkek yöneticilerin, kadın müdür yardımcılara yönelik hiyerarşik baskı, yıldırma ve profesyonel kimliği görmezden gelen tutumları literatürde tanımlanan “örgütsel cinsiyetçilik” olgusuyla örtüşmektedir (Acar ve Ayata, 2016: 242; Karaca, 2018: 56). Bu davranışların, kadın yöneticilerin kendilerini dışlanmış, değersiz ve yetersiz hissetmelerine yol açması, iş yerinde psikolojik güvenliği zayıflatmaktadır.

Araştırmamızın dikkat çekici bulgularından biri de kadın yöneticilere cinsiyete dayalı olarak atfedilen “kadın temsili görevler” ve bundan duyulan rahatsızlık nedeniyle yöneticilikten ayrılma eğilimidir. Protokol karşılama, misafir ağırlama veya duygusal emek gerektiren görevlerin kadınlara uygun görülmesi, toplumsal cinsiyet temelli iş bölümü anlayışının kurumsal düzeyde yeniden üretildiğini göstermektedir. Bu tür uygulamaların kadın yöneticilerde rahatsızlık yarattığı, onların profesyonel kimliklerinin gölgelenmesine neden olduğu ve liderlik rollerinden

uzaklaşmalarına yol açtığı görülmektedir. Bu durum, cinsiyet temelli iş ayrımının eğitim örgütlerinde hâlâ güçlü biçimde varlığını sürdürdüğünü gösteren önceki araştırmalarla da örtüşmektedir (Çelikten, 2004:123-143; Mert ve Topçu, 2021: 214).

Çalışmamızda katılımcılardan bazılarının, ‘Eşim emekliye ayrılmıştı. Bense mesai saatlerinden dolayı geç çıkıyordum ve yoğun çalışıyordum. Eşime daha fazla zaman ayırmak istedim. Onunla birlikte zaman geçirmek istedim.’(K13); ‘Çocuklarım küçük. Bana ihtiyaçları var. Hem onlara yetebilmek hem de kendime zaman ayırmak için bırakmayı seçtim. Çünkü okuldan geldikten sonra sadece onlarla ilgileniyordum hatta zaman zaman ihmal ettiğim de oluyordu vakit bulup da yetişemediğim için. Kendime hiç zaman kalmıyordu.’(K3). İfadeleri, kadın yöneticilerin ailelerine ve kendilerine daha fazla zaman ayırma isteği, ayrılma kararlarını etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, kadınların iş yaşamında var olma mücadelesinde yaşadıkları yapısal baskıların ve tükenmişliğin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Uluslararası literatürde de kadın liderlerin iş-yaşam dengesi sorunları nedeniyle yönetsel görevlerden çekilme eğilimi gösterdiği belirtilmektedir (Eren ve Aydın, 2019; Hodul, 2024: 96). Araştırmamızın bu bulgusu toplumsal cinsiyet normlarının, bakım emeğinin ve örgütsel cinsiyetçiliğin bazı kadın yöneticilerin mesleki yaşamını biçimlendiren temel belirleyiciler olduğunu göstermektedir. Kadın yöneticilerin yönetsel görevlerden ayrılma kararları bireysel tercihlerle değil, toplumsal ve örgütsel yapıların kesişiminde ortaya çıkan çok katmanlı bir süreçle açıklanabilir. Bu sonuç, eğitim örgütlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik daha kapsayıcı politikaların geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Çelikten, 2019: 138)

Yapılan bu çalışmamızda, kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinden ayrılma kararlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalmanın belirleyici bir faktör olduğu ortaya koyulmuştur. Kadın yöneticilerin, erkek meslektaşlarına kıyasla emeklerinin daha az görünür kılındığını, yaptıkları işlerin daha az değer gördüğünü ve örgütsel ilişkilerde ikincil konumda bırakıldıklarını deneyimlemeleri, eğitim örgütlerinde toplumsal cinsiyet temelli güç ilişkilerinin hâlâ güçlü biçimde varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Bazı katılımcılarımızın, ‘İyi niyet hep suistimal ediliyor.... Diğer müdür yardımcısı arkadaşım erkekti. Erkekler, erkeklerin daha iyi yaptığını düşünüyor. Oysaki arka planda sen varsın. Reklamda görünen erkek. Ben kendi yaptıklarımı anlatmaktan hoşlanmıyorum .Bu nedenle reklam kısmında erkek görünüyor, kadın her zaman bir sembol olarak görünüyor. Benim düşüncelerim önemli değil. (K2); ‘Erkek müdür yardımcısı ciddiye alınıyordu, ben alınmıyordum.’ Erkek yöneticilerin küçük gördüğünü, üstten baktığını düşünüyorum. Her işi anlamayacağımızı düşünüyorlar. Daha egolular.’ Bu yaklaşımların ayrılma etkisi çok oldu. (K3) ifadeleri, cinsiyet eşitsizliğinin örgütsel süreçlerde yeniden üretildiğini vurgulayan feminist örgüt kuramıyla uyumludur (Acker, 1990: 421).

Araştırmamızın bir diğer bulgusu da, öğrenci velilerinin bazılarının erkek yöneticilere duyduğu daha yüksek güven algısı ve kadın yöneticilere yönelik küçümseyici tutumlardır. Velilerin

erkek yöneticileri daha yetkin, daha otoriter veya daha “doğal lider” olarak algılaması, toplumsal cinsiyet rollerinin okul örgütleri üzerindeki görünür etkilerinden biridir. Bu durum, toplumsal olarak erkeklerin liderlik pozisyonlarına daha uygun görüldüğünü belirten cinsiyet stereotipi literatürünü desteklemektedir (Eagly ve Karau, 2002: 573). Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar, velilerin, öğretmenlerin ve okul çalışanlarının erkek yöneticileri otorite figürü olarak görme eğiliminde olduğunu, kadın yöneticilerin ise daha “yardımcı”, “detay işleri yapan”, “ikincil rol üstlenen” kişiler olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır (Çelikten, 2004: 128; Özkanlı, 2010: 83). Çalışmamızın bu bulgusu, Hold’un (2024: 93-112) ve Kaplan’ın (2022: 66) araştırmalarıyla da paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmalar, kadın okul yöneticilerinin iş yerinde cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldıklarını, profesyonel yeterliklerinin veliler, öğretmenler ve bazı yöneticiler tarafından sorgulandığını ve bu durumun kadınların yöneticilik görevlerinde baskı, yıldırma ve dışlanma hissetmelerine yol açtığını belirtmektedir. Bu bağlamda, yasal engeller bulunmamasına rağmen, yöneticilik pozisyonlarında kadınlar aleyhine işleyen kültürel ve örgütsel bir cinsiyet ayrımcılığı olduğu görülmektedir (Kayan ve Balkan, 2023: 56-73). Çalışmamız, eğitim örgütlerinde cinsiyet eşitsizliğinin yapısal bir sorun olduğunu ve kadın yöneticilerin görevden ayrılma kararlarında doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kadın yöneticilerin maruz kaldığı görünmez emek, düşük değerlendirme, cinsiyete dayalı yetkinlik sorgulamaları ve velilerin cinsiyetçi tutumları, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kurumsal yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bu durum, eğitim örgütlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık, politika ve uygulamaların güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Yapılan bu çalışmada bazı katılımcıların yöneticilik görevinden ayrılma nedenlerinden biri, yıllık izinlerin kısıtlı verilmesi ve tatil sürelerinin kısa olması nedeniyle yeterince dinlenemedikleri yönündeki algılarıdır. Yöneticilik görevine bağlı iş yoğunluğu, sürekli sorumluluk gerektiren süreçler ve mesai dışı çalışma zorunlulukları, hem kişisel dinlenme sürelerini azaltmış hem de aile yaşamlarıyla uyumu zorlaştırmıştır. Bu bulgular, bazı kadın yöneticilerin tatil ve dinlenme olanaklarının sınırlı olmasının iş-aile dengesini bozarak mesleki sürdürülebilirliklerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bazı araştırmalarda, uzun çalışma saatleri ve yetersiz dinlenmenin yöneticilerde tükenmişlik, motivasyon kaybı ve işten ayrılma eğilimini artırdığı ifade edilmektedir (Demir, 2015: 23-24). Güncel araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Örneğin; çalışma saatlerinin süreklileşmesi ve dinlenme süresinin azalmasının, özellikle eğitim yöneticileri arasında duygusal tükenmişlik ve mesleki doyumsuzluğu artırdığı belirtilmektedir (Yıldız ve Yılmaz, 2020: 580). Benzer şekilde, yetersiz izin politikalarının, yöneticilerin stres seviyesini yükselttiği ve işten ayrılma niyetini artırdığı vurgulanmaktadır (Kaya ve Akar, 2021: 148). Uluslararası çalışmalarda da dinlenme ve tatil sürelerinin, yönetsel pozisyonlarda işe devam etme motivasyonu açısından kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir. Örneğin; OECD’nin 2023 raporunda, yöneticilik pozisyonlarında çalışanların iş yükünün artmasıyla “rest recovery” mekanizmasının zayıfladığı ve bunun uzun vadede yöneticilerin görevde kalma sürelerini azalttığı ifade edilmektedir (OECD,

2023). Benzer biçimde, Smith ve Roberts (2022: 421), eğitim yöneticilerinin dinlenme sürelerinin azalmasının örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermiştir.

Çalışmamızda, kadın yöneticilerin tatil ve dinlenme olanaklarının yetersiz olmasının sadece iş–yaşam dengesini bozmakla kalmadığı, aynı zamanda yöneticilik görevini sürdürme kararlarını da doğrudan etkilediği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, mevcut izin politikalarının ve yöneticilere sağlanan dinlenme imkanlarının gözden geçirilmesinin, kadın yöneticilerin mesleki sürdürülebilirlikleri açısından önemli olduğu söylenebilir.

Çalışmamızın bir başka bulgusu da, bazı kadın yöneticilerin yöneticilik görevinden ayrılmasında mesleki ve duygusal açıdan yeterince tatmin olamama ile ekonomik beklentilerinin karşılanmaması olduğunu göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı yöneticilikte bekledikleri mesleki doyumu bulamadıklarını, bazıları ise ekonomik açıdan yöneticilik görevinin tatmin edici olmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, yönetici olma rolünün bireysel beklentileriyle uyumlu olmadığı ve öğretmenliğe duyulan duygusal bağlılığın daha güçlü olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenliğin sağladığı öğrencilerle etkileşim, sınıf içi başarı hissi ve mesleki aidiyet gibi unsurların, kadın yöneticiler açısından daha doyurucu algılandığını ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda da benzer biçimde, iş tatmini eksikliğinin ve ekonomik karşılığın yetersiz olmasının, yöneticilerin görevde kalma isteğini azalttığı ve işten ayrılma eğilimini artırdığı belirtilmektedir. Örneğin, Korkmaz ve Cemaloğlu (2020: 413) çalışmasında, okul yöneticilerinin iş doyumunun azalmasının mesleki tükenmişlik ve görevden ayrılma niyeti üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Güncel araştırmalarda da, ekonomik tatminsizlik ve duygusal doyum eksikliğinin özellikle kadın yöneticilerde daha belirgin etkiler yarattığı görülmektedir. Özdemir ve Karataş (2022: 65), kadın yöneticilerin karşılaştığı ekonomik ve örgütsel tatminsizliklerin, mesleki bağlılıklarını zayıflatarak yöneticilikten ayrılmayı tetiklediğini belirtmiştir. Çalışmamızın bulgularına baktığımızda, kadın yöneticilerin yöneticilikte yaşadığı mesleki doyum eksikliği, ekonomik beklentilerin karşılanmaması ve öğretmenliğe yönelik güçlü mesleki aidiyet duygusu, yöneticilikten ayrılma kararlarının önemli belirleyicileri arasındadır. Bu durum, kadın yöneticilerin mesleki tatminini artıracak destek mekanizmalarının, ekonomik iyileştirmelerin ve rol uyumu sağlayacak yönetsel süreçlerin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmamızın bir diğer bulgusu, eğitim sisteminde sık yaşanan değişikliklerin, kadın yöneticilerin yönetsel süreçlerde belirsizlik ve stres yaşamasına yol açtığını ve bu durumun yöneticilikten ayrılma kararında belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, müfredat güncellemeleri, yönetmelik değişiklikleri ve planlamalarda yapılan ani revizyonların hem okul işleyişini hem de kendi görev tanımlarını sürekli yeniden düzenlemelerini gerektirdiğini, bunun ise ciddi bir zihinsel ve duygusal yük yarattığını ifade etmiştir. Özellikle müfredat değişikliklerinin sıklığı, öğretim süreçlerinde sürekliliği bozmakta ve kadın yöneticiler tarafından

bir “istikrarsızlık kaynağı” olarak görülmektedir. Bu tespit, Yıldırım’ın (2020: 156) eğitim yöneticilerinin sık değişen politikalar nedeniyle tükenmişlik yaşadığını belirten bulgularıyla uyumludur. Benzer şekilde Aydın (2019: 248) da yönetmelik değişikliklerinin okul yöneticilerinin iş yükünü artırdığını ve görev tanımlarında belirsizlik yarattığını vurgulamıştır. Berkay ve Genç (2023: 94), eğitim sistemindeki sürekli değişikliklerin özellikle kadın yöneticilerin duygusal emek yükünü artırdığını ve yönetim süreçlerinde karar verme motivasyonunu azalttığını ortaya koymuştur. Çalışmamız, kadın yöneticilerin toplumsal cinsiyete dayalı “duygusal dayanıklılık” ve “sürekli uyum sağlama” beklentileri nedeniyle değişikliklerden daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Bu durum, Eagly ve Carli’nin (2007: 412) kadın liderlerde duygusal yükümlülüklerin daha yüksek olduğu ve bunun iş doyumunu etkilediği görüşüyle örtüşmektedir. Toplumsal roller gereği kadın yöneticilerin hem aile hem de iş yaşamındaki sorumlulukları birlikte yürütmeleri, sık değişen eğitim politikalarıyla karşılaştıklarında daha yüksek bir tükenmişlik düzeyi yaşamalarına yol açmaktadır.

Eğitim sistemindeki sık ve ani değişiklikler; artan bürokratik yük, belirsizlik, planlama güçlüğü ve duygusal yıpranma gibi etkiler yaratarak bazı kadın yöneticilerin mesleki motivasyonunu azaltmakta ve yöneticilikten ayrılmalarına zemin hazırlamaktadır. Bu durum, kadın yöneticilerin mesleki sürdürülebilirliğini artırmak için eğitim politikalarında daha öngörülebilir, istikrarlı ve yöneticilerin katılımına dayalı bir değişim sürecine ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Tok ve Yalçın, 2017: 143). Çalışmamızın bulguları, kadın eğitim yöneticilerinin yöneticilik görevleri sırasında yaşadıkları psikolojik yıpranmanın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılarımızdan bazılarının; ‘Çocuğum uyumazdı. Sabah erken çıkardım, akşam geç gelirdim. Bu durum psikolojik olarak beni yoruyordu.’(K12); ‘Milli Eğitim tarafından ekstra çalışmalar öğretmenleri ve idarecileri yorar. Evrak yükü fazla. Bunlar bazen göstermelik yapılan işler. Öğretmenlerin bunlara tepkisi oluyor. Bir sürü evrak isteniyor Evrak yükü fazla.’(K12); ‘Müdürümün sözü kırıcıydı. Temizlik yaptım ama bana bir temizlikçi gibi davrandı. Ben duygusal biriyim. Müdür ve müdür yardımcım kalp kırdıklarını hiç fark etmediler... Başkalarının yanında yapıldığında insan inciniyor. Bunlar hep birikti. Bir yerden sonra da ben ne için uğraşıyorum, diyorsunuz.’(K2) ‘Kur yapmaya kalkan çok fazla insanla karşılaştım. Aleni olarak laf atıyorlar ve bunu kibarlık adı altında yaptıkları için sert tepki veremiyorsunuz. Bu bir çeşit taciz. Küçük bir yerde çalışıyordum. Evli olduğumu biliyorlardı...’(K5) ifadeleri ,özellikle evrak yoğunluğu, artan bürokratik işler, fazla mesai, iş-yaşam dengesi kuramama ve sözel taciz gibi etmenlerin, yöneticilik rollerini sürdürmelerini güçleştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, yöneticilik görevine ilişkin yapısal ve kültürel sorunların kadın yöneticiler üzerinde derin bir psikolojik etki yarattığını göstermektedir. Kadın yöneticilerin yaşadığı yıpranma, sadece mesleki verimliliklerini değil, aynı zamanda duygusal refahlarını ve aile yaşamlarını da olumsuz etkilemektedir. Bu bulgu, Skaalvik ve Skaalvik’in (2021: 182) öğretmen ve yöneticilerde rol çatışması ile tükenmişliğin doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Kutsal ve Bilge (2022: 176) eğitim yöneticilerinin artan idari

yükler nedeniyle iş doyumunun azaldığını, özellikle kadın yöneticilerin iş-aile çatışmasını daha yoğun yaşadığını belirtmiştir.

Kadın yöneticilerin yaşadığı psikolojik yıpranma, öğrenilmiş çaresizlik ve toplumsal beklentilerin oluşturduğu baskı ile daha da pekişmektedir. Durmaz (2016: 97-104) kadın yöneticilerin öğrenilmiş çaresizliği kırma ve diğer kadınların liderlik motivasyonunu artırıcı bir rol üstlendiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda yöneticilikten ayrılma kararının biyolojik değil, büyük ölçüde psikososyal faktörlere dayandığı araştırmanın önemli bir sonucudur.

Çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular, kadın yöneticilerin psikolojik yıpranma düzeyinin toplumsal cinsiyet normları, örgütsel yapıdaki eşitsizlikler, artan bürokratik yük ve duygusal emek talepleri tarafından şekillendiğini göstermektedir. Bu durum, kadın yöneticilerin mesleki sürdürülebilirliklerini koruyabilmeleri için daha güçlü destek mekanizmalarına, iş yükünün yeniden düzenlenmesine ve okul örgüt kültüründe cinsiyet eşitliğine dayalı bir yaklaşımın benimsenmesine ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmamızın son tartışma bulgusu, katılımcıların kadın yöneticilere önerilerinden oluşmaktadır. Katılımcılardan bazıları, kadın öğretmenlerin eğitim yöneticiliğinde daha fazla temsil edilmeleri için hem yasal ve politik düzenlemeler hem de toplumsal-kültürel dönüşüm gerekliliğine vurgu yaptıklarını göstermektedir. Katılımcılarımızdan bazıları, özellikle atama süreçlerinde pozitif ayrımcılık, esnek çalışma koşullarının geliştirilmesi kadınların yöneticilik pozisyonlarına erişimini kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının “kadın yöneticilerin desteklenmesi ve sayısının artırılması” yönündeki önerileri yapılan diğer araştırmalarla uyumludur. Hoyt ve Simon (2016: 321) kadın rol modellerinin, diğer kadınların liderlik öz yeterliğini artırdığını ifade etmektedir.

Çalışmamız kapsamında katılımcılardan bazıları tarafından sunulan öneriler, kadın yöneticilerin güçlendirilmesi için bireysel tedbirlerden ziyade yapısal dönüşüm, örgütsel destek, eşitlikçi politikalar, ve toplumsal cinsiyet duyarlılığı gerektirdiğini göstermektedir. Bu bulgular ışığında, eğitim yönetiminde kapsayıcı ve sürdürülebilir politikalar geliştirilmesi; kadın yöneticilerin hem görünürlüğünü hem de yönetsel kapasitelerini artırma açısından kritik önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, Türkiye’de eğitim kurumlarında yöneticilik görevinde bulunmuş kadın öğretmenlerin bu görevden ayrılma nedenleri fenomenolojik bir yaklaşımla incelenmiştir.

Bu çalışmada kadın eğitim yöneticilerinin görevden ayrılma kararlarının; yönetim kadrosuyla yaşanan sorunlar , toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin zorluklar, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalma, yöneticilikte yaz tatili süresinin azlığı, iş tatmini yetersizliği, eğitim sistemindeki sık

değişikliklere bağlı rahatsızlık hissi ve psikolojik yıpranma gibi yedi ana tema etrafında şekillendiği ortaya koyulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, **kadın eğitim yöneticilerine yönelik** aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Kadın eğitim yöneticilerinin görünmeyen emek yükünü dengeleyici bireysel stratejiler geliştirmeleri (görev paylaşımı, zaman yönetimi gibi.).
- Kadın eğitim yöneticilerinin mesleki dayanışma ve destek ağlarını güçlendirmeleri.
- Kadın eğitim yöneticilerinin yönetsel kimliklerini güçlendirmeye yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine yönelmeleri(liderlik, çatışma yönetimi, iletişim ve karar alma becerilerini güçlendirme gibi.).
- Kadın eğitim yöneticilerinin başarılarını görünür kılmaya yönelik bireysel farkındalık geliştirmeleri.
- Kadın eğitim yöneticilerinin toplumsal cinsiyet temelli engelleri bireysel yetersizlik olarak içselleştirmemeleri, yapısal ve toplumsal cinsiyet temelli engellerin bir sonucu olduğunu fark etmeleri konusunda farkındalıkların artırılması.
- Deneyimli kadın eğitim yöneticilerinin rol model ve mentor olarak sürece dâhil olmaları(daha genç veya yöneticiliğe yeni adım atan kadınlara rehberlik etmek gibi.).
- Kadın eğitim yöneticilerinin yöneticilikten ayrılma kararlarını bir “başarısızlık” değil, yapısal koşulların sonucu olarak değerlendirmeleri konusunda farkındalık temelli etkinliklerin artırılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (1996). Kadınların Eğitim Yoluyla Güçlenmesi ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği
- Acar, F. ve Ertürk, Y. (2011). “Kadınların İnsan Hakları; Uluslararası Standartlar, Kazanımlar, Sorunlar”, Birkaç Arpa Boyu, **21. Yüzyıla Girerken Türkiye’de Feminist Çalışmalar**, Cilt 1, (Ed: Serpil Sancar), Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. **Gender ve Society**, 4(2), 139-158.
- Acuner, S. ve Sallan, S. (1993). Türk kamu yönetiminde yönetici kadınlar. **Amme İdaresi Dergisi**, 26(3), 77- 92
- Acuner, Ş. (2019). **Kariyer geliştirme sürecinde kadın çalışanların karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri**: Trabzon ili kamu sektöründe bir uygulama. Avrasya Üniversitesi, Trabzon.
- Adak, N. (2007). Kadınların ikilemi: İş ve aile yaşamı. **Sosyoloji Dergisi** Ülgen Oskay’a Armağan 17(Özel Sayısı), 137-152.
- Akdağ, G. ve Üçyıldız, U.H. (2020). Seyahat acentası çalışanlarının cam tavan sendromu algılamaları: Ege Bölgesi seyahat acentalarında bir uygulama. **İşletme Araştırmaları Dergisi**, 12(3), 2640-2654.
- Akdemir, B. ve Çalış Duman, M. (2017). Kadın çalışanların performansında cam tavan sendromu engeli!. **International Journal of Academic Value Studies**, 3(15), 517-526.
- Akdemir, S., Özaktaş, F.D. ve Aksoy, N. (2019). Türkiye’de ve seçilmiş ülkelerde kadının işgücü piyasasındaki yeri. **Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi**, 43(Güz), 184-202.
- Akgül-Gök, F. (2013). **Evli Kadın Ve Erkeklerin Toplumsal Cinsiyet Rollerile İlgili Algılarının Aile İşlevlerine Yansıması**, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi).
- Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları Çerçevesinde Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı, **Ekev Akademi Dergisi**, 97-118.
- Akkaya, S., Cingöz, O. ve Manolova Yalçın, O. (2023). **Okul yönetiminde kadın yöneticilerin karşılaştığı sorunlar**. H. Kaur ve S. Rahimova (Eds.), World Women Conference-VI (s. 381 382). IKSAD.
- Akman Yeşim, **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 1998. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/199410FEYYAT%20G%C3%96K%C3%87E.pdf>, (Erişim Tarihi: 30 12 2014).

- Aktan, C. C. (2003). **Değişim çağında yönetim**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Akıncı Çötök, N. (2015). Toplumsal Cinsiyet Rolü Dahilinde Kadına Şiddet Olgusuna Karşı Kadın Algısı, **International Journal of Social Sciences and Education Research**, 1(3), 778-790.
- Ali, İ. A. ve Abdalla, M. S. (2017). **Educational management, educational administration and educational leadership: definitions and general concepts**. SAS Journal of Medicine, 326-329.
- Alparslan, A. M., Bozkurt, Ö.Ç. ve Özgöz, A. (2015). **İşletmelerde cinsiyet ayrımcılığı ve kadın çalışanların sorunları**. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2 (1), 66-81.
- Altılar, Niyazi. (2002), **İçimizdeki Lider**, 1. Baskı, Okumuş Adam Yayınları, ., İstanbul.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). **Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(2), 165-190.
- Altınışik, Ö. S. (1988). **Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Alves, L. (2022). **Challenges and opportunities of female leadership in education**. **The Lancet Child and Adolescent Health**, 6(10), 675-676. doi: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00217-6](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00217-6)
- Aracı, H. ve Mizrahi, R. (2010). Kadın yöneticiler ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma. **Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi**, 2(1), 149-156.
- Arat, Y. (2010). **Türkiye’de Kadın ve Kamusal Alan: Siyasal Katılım ve Temsil**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arat, Y. (2018). **Türkiye’de Kadın Olmak**. İstanbul: Metis Yayınları.
- Arslan-Cansever, B. (2019). Kadın okul yöneticilerinin deneyimleri: Nitel bir araştırma. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 44(198), 45-66.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11(2), 349-368.
- Arıkan, S. (2003). **Kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve bankacılık sektöründe bir uygulama**. Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 5(1), 1-19.
- Arıkan, S. (1997). **“Kadın Yöneticilerin Liderlik Davranışları”**. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Asar, R. (2014). **Eğitim kurumlarında kadın yöneticilere karşı tutumların değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Aslanargun E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11 (2), 349-368.
- Asunakutlu, T. (Güz 2001). Klasik ve neo-klasik dönemde örgütsel güvenin karşılaştırılması üzerine bir deneme. **Muğla Üniversitesi SBE Dergisi**, 5, 7-17.
- Atay, K. (2001), “**İlköğretim Okul Müdürlerinin Genel Tutum ve Davranışları**”, **Eğitim Yönetimi**, Sayı.28, ss.471-482.
- Aybar, Y., Güneş, Ö., Taş, D. ve Taşdelen, M. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici olmak: Güçlü ve zayıf yönler, avantajlar ve dezavantajlar. **Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi**, 1(1), 193-216. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7694980>
- Ayoğul, H. ve Baraz, A. B. (2020). Kadın çalışanların kariyer engelleri: Eskişehir’de bir araştırma. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 44, 13-27.
- Aydın, B. (2020). **Eğitim yönetiminde kadınların temsili ve sorunları üzerine nitel bir araştırma** (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, F. (2019). Eğitim yöneticiliğinde kadınların karşılaştığı yapısal engeller. **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD)**, 9(1), 55-74.
- Aydın, F. (2019). Eğitim yöneticiliğinde kadınların karşılaştığı yapısal engeller. **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 9(2), 111-128.
- Aydın, I. (2010). **Eğitimde yönetim ve denetim**. Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2014). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, Z. (2020). **Kadın eğitim yöneticilerinin siyasi duruşu ve dışlanma deneyimleri**. Eğitim Yönetimi Dergisi, **26(3)**, 45-60.
- Aydın, Y. (2023). **Öğretmenlikten yöneticiliğe geçişin okul yöneticilerinin kişilik ve karakter özellikleri ile iş tutum ve davranışlarına yansımaları** (Tez No. 837680) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaç, T. (2000). **Okul merkezli yönetim**. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Aytekin, H. (2014). **Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri İle Öğretimsel Liderlik Rollerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ağaoğlu, E. (2022). **Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Sınıf yönetimi**. Z. Kaya (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bakan, İ., Büyükbeşe, T. (2010). “Liderlik Türleri Ve Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması”, **Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi** (2), 73-75
- Balcı, N. (2016). **Eğitim kurumlarındaki kadın yöneticilere karşı tutumlar**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Bateson, G., Jackson, D.D., Haley, J. ve Weakland, J. (1956). “**Toward a Theory of Schizophrenia**”, *Behavioral Science*, 1(4), 251-254
- Bayat, İ. ve Baykal, B. (2021). Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığının Yarattığı Engeller: Çalışma Yaşamında Varolmaya Çalışan Kadın. **Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 23(3), 745-762.
- Bayır Öztekin, Ö. ve Dönmez, A. (2020). **Türkiye’de kadın okul müdürü olmak**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, <https://doi.org/10.14527/kuey.2020.004>
- Baykal, E. (2018). Sosyal kimlik teorisi perspektifiyle kraliçe arı sendromu. **Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi**, 8(16), 159-176.
- Bayrak, C. (2011). **Toplumsal bir sistem olarak okul**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 8(1), 568-586.
- Bayrak, S. ve Mohan, Y. (2001). Erkek yöneticilerin çalışma yaşamı ve liderlik davranışları açısından kadın yöneticileri algılama tarzları. **Amme İdaresi Dergisi**, 34(2), 89-114
- Başaran, İ.E. (2000). **Türkiye eğitim sistemi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bekleviç Ö. (2013). **Bir Üniversite Hastanesindeki Araştırma Görevlilerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Belirlenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak
- Bennis, W. (1989). **Lider olmanın temel ilkeleri, stratejik yönetim ve liderlik**. İstanbul: İz.
- Berktaş, F. (2016). **Feminist Teoride Açılımlar**. Yıldız Ecevit ve Nadide Karkıner (Ed.), Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları içinde (ss. 2-23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Besler, S. ve Oruç, İ. (2010). Türkiye’de ve yazılı basında kadın yöneticiler. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 10(1), 17-37.
- Beycioğlu, K. (2007). Z kuramı ve okul yönetimine uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15(1), 63-72.
- Bhasin, K. (2003). **Toplumsal Cinsiyet Bize Yüklenen Roller**. Kader Ay (Çev.). İstanbul: Dayanışma Vakfı.

- Bielby, W.T. ve Baron, J.N. (1986). Men and women at work: Sex segregation and statistical discrimination. **American Journal of Sociology**, 91(4), 759-799.
- Blackmore, J. (1999). **Masculinities and leadership in educational organizations**. London: Sage Publications.
- Bletsas, A. and Charlesworth, S. (2013). "Gender equality and decent work in Australia". **Australian Journal of Political Science**, 48(1), 44-56.
- Blickenstaff, J.C. (2005). Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter?. **Gender and Education**, 17(4), 369-386.
- Bobbit-Zeher, D. (2011). Gender Discrimination at Work: Connecting Gender Stereotypes, Institutional Policies, and Gender Composition of Workplace. **Gender and Society**, 25(6), 764-786.
- Bolat, T. (2009). **Yönetim ve Organizasyon**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bora, A. (2012). **Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık**. (Der. K. Çayır ve M. A. Ceyhan). Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniv. Yay.
- Boydak Özcan, M. ve Akpınar, B. (2002). Okul yönetiminde kadın yöneticilerin başarısı. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 12(2), 219-234.
- Bozdoğan, S. (2018). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada alternatif paradigmlar ve liderlik algısına ilişkin bir değerlendirme. **Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama**, 1(1), 52-66. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/524761> adresinden alındı.
- Bridge, B. (2003). **Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brown, M., Miller, K. and Davis, S. (2023). Celebrating Personal Achievements: A Key Strategy for Overcoming Imposter Syndrome in Organizational Settings. **Journal of Organizational Psychology**, 28(1), 45-62.
- Bruckmüller, S. ve Branscombe, N.R. (2010). The glass cliff: When and why women are selected as leaders in crisis contexts. **British Journal of Social Psychology**, 49(3), 433-451.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). **Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bulut, S. ve Çelikten, M. (2021). Türk Eğitim Sisteminde kadın okul yöneticiliği. **Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences**, 7(40), 886-894.
- Bélangier, D. and Tran-Giang, L. (2013). Precarity, gender and work: Vietnamese migrant workers in Asia. **Diversities**, 15 (1), 5-20.

- Böök, B., Burri, S., Senden L. and Timmer, A. (2021). A comparative analysis of gender equality law in Europe 2020: The 27 EU Member States, Albania, Iceland, Liechtenstein, Montenegro, North Macedonia, Norway, Serbia, Turkey and the United Kingdom compared. Brussels: **European Commission**.
- Cabrera, E.F. (2009). **Fixing the leaky pipeline: Five ways to retain female talent**. People and Strategy, 32(1), 40- 46.
- Camcı, H. ve Güvenç, M.L. (2022). Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışları. **International Academic Social Resources Journal**, 7(38), 655-660.
- Catalyst (2016, Eylül 19). Women in S&P 500 companies.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. Ankara: Pegem □ Acar, F. (2010). Kadınların karar verme mekanizmalarına katılımı: Türkiye örneği. Kalkınma Atölyesi. □ Cotter, D. A., Ceylan İ. (2014) Türkiye’de Kadın Yönetici Oranı Geriledi. http://www.kariyer.net/ik_blog/turkiyede-kadin-yonetici-orani-geriledi/ Erişim tarihi: 12.11.2024.
- Cha, Y. (2013). Overwork and the Persistence of Gender Segregation in Occupations. **Gender ve Society**, 27(2), 158-184.
- Cohen, W. A. (2010). **Drucker Ve Liderlik: Modern Yöneticiliğin Ustasından Yeni Dersler** (Ü.Şensoy, Çev.). İstanbul: Optimist Yayıncılık.
- Coleman, M. (1997) The Management Style of Female Headteachers. Educational Management and Administration, Vol 24(2) 163-174. SAGE Publications: London.
- Connell, R. (2002). **Toplumsal cinsiyet ve iktidar**. Ayrıntı Yayınları.
- Connell, R. W. (2009). **Gender in world perspective** (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- _____ (2009). **Toplumsal Cinsiyet ve İktidar**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Conner, N.L. ve Sharp, W. L.(1992). **Restructuring schools: will there be a place for women**.
- Corona-Sobrino, C., García-Melón, M., Poveda-Bautista, R., and González-Urango, H. (2020). Closing the gender gap at academic conferences: A tool for monitoring and assessing academic events. PLOS one, 15(12), e0243549.
- Çakır, Ö. (2008). Türkiye’de kadının çalışma yaşamından dışlanması. **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 31, 25-47.
- Çelikten, M.(2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17(2), 91-118.
- Çoğaltay, N. ve Erbek, D. (2022). Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ve kadın yöneticilere karşı tutumları arasındaki ilişki. **İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 21(45), 1257-1283. doi: <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1121285>

- Daft R L (2000) **Management, The Dryden Press**, Orlando.
- Dalkıranoglu, T. ve Çetinel, F.G. (2008). Konaklama işletmelerinde kadın ve erkek yöneticilerin cinsiyet ayrımcılığına karşı tutumlarının karşılaştırılması. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 20, 277-298.
- Davey, K.M. (2008). Women's Accounts of Organisational Politics As A Gendering Process. *Gender, Work and Organisation*, 15(6), 650–671.
- Dedeoğlu, S. (2000). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Türkiye’de Aile ve Kadın Emeği. **Toplum ve Bilim Dergisi**, İstanbul: Birikim Yay.
- Deming W E (1996) **Krizden Çıkış**, Cem Akış (çev), Arçelik A.Ş., İstanbul.
- Demir, G. (1991). **Çalışan Kadınlarda Rol Çatışmaları**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Malatya İnönü Üniversitesi Sosyoloji Ana Bilim Dalı.
- Demir, G. (1997). **Eğitim-meslek-çalışma bağlamında kadının konumu**. Çağdaş Eğitim 22(234), 23- 24.
- Demirgöz Bal, M. (2014). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğine Genel Bakış. **Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi**, 1(1), 15-28.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). **Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derbedek, H. (2008). **İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri (Bursa İli Örneği)**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Derks, B., van Laar, C. and Ellemers, N. (2016). **The Queen Bee Phenomenon: Why Women Leaders Distance Themselves from Junior Women**. *Leadership Quarterly*, 27(3), 456-469. DOI: 10.1016/j.leaqua.2016.02.004.
- Doğan, İ. (2014). **Kadın çalışanlarda cam tavan sendromuna ilişkin bir araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Doğramacı, E. (1993). **“Atatürk’ten Günümüze Sosyal Değişmede Türk Kadını”**, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Araştırma Merkezi Yayını, Ankara.
- Doğramacı, E. (1997). **Türkiye’de kadının dün ve bugün**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Durgun, C. ve Gök, G. (2017). **Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Bağlamında Brics ve G7 Ülkelerinin Karşılaştırmalı Analizi**. *BUJSS*, 10(2), 20-32.
- Durmaz, Şerife (2016), “İşgücü Piyasasında Kadınlar ve Karşılaştıkları Engeller”, **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2, 3, s. 37-60.

- Durukan, G. (2013). **Liderlik Yaklaşımları Algısının İşe İlişkin Duygusal İyilik Durumu Üzerine Etkisi.** (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Dökmen, Y. Z. (2015). **Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar.** İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dünya Kalkınma Raporu 2012, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kalkınma, Genel Bakış. . Orta Karadeniz Kalkınma Ajansı Resmi Sitesi: 22.02.2013 tarihinde http://www.oka.org.tr/NewsDownload/2012_DunyaKalk%C4%B1nmaRaporuYoneticiOzeti.pdf adresinden erişildi.(11.03.2025)
- Eagly, A. H., and Carli, L. L. (2007). Through the labyrinth: The truth about how women become leaders. Boston, MA: **Harvard Business School Press.**
- Eagly, A. H., and Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. **Journal of Social Issues**, 57(4), 781-797.
- Eagly, A. H., and Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233-256. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233>
- Eagly, A. H., and Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573–598. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Elçi Ata, A. (2022). **Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumları** [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi]. Pamukkale GCRIS Veritabanı. <https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/45561>
- Ergun, A. ve Güvenel Karaduman, C. (2018). Erkek egemen iş ortamlarında kadın yöneticilerin deneyimleri ve stratejileri. **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi**, 21(2), 114-143. doi: <https://doi.org/10.18490/sosars.476038>
- Else-Quest, N. M., and Hyde, J. S. (2021). **Toplumsal cinsiyet üzerine teorik yaklaşımlar.** Türk, Ş. (Çev. Ed.). ve Y. Kalafatoğlu (Çev.). Kadın Psikolojisi ve Toplumsal Cinsiyet: İnsan Deneyiminin Yarıları ve Daha Fazlası. (1. Baskı, s. 27-59) içinde Nobel Yayınevi. (Orijinal eserin yayın tarihi: 2018, 9. Baskı).
- Ensari, H. ve Gündüz, Y. (2006). **İlköğretim okullarında yönetim ve kalite.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erkek, S. ve Karagöz, H. (2009). **Kadının İş Hayatındaki Yeri Ve Karşılaştığı Sorunlar,** Konya Ticaret Odası.
- Erot, B. (2016). **Antalya devlet okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu hakkında görüşlerine ilişkin nitel bir araştırma.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Eroğlu Toraman, B. (2011). **Eğitim örgütlerinde kadınların yönetsel konuma yükselmelerinde cam tavan etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Eroğlu, E. (2013). **Motivasyon ve liderlik**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eroğlu, F. ve İrdem, Ş. (2016). Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ve yönetim kademelerindeki yansımaları. **Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi**, 3 (2), 11-35.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet Kültürü İçerisinde Kadın Ve Erkek Kimliği (Malatya Örneği), **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 19, Sayı: 2.
- Erşen, U. B. (2006). **Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi ve Denetim Mekanizması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Esquivel, V., and Sweetman, C. (2016). “**Gender and the sustainable development goals**”. *Gender and Development*, 24(1), 1-8.
- European Commission Weighs Options to Break the ‘Glass Ceiling’ for Women on Company Boards. **Avrupa Adalet Komisyonu Yayınları**. 02.01.2013.
- Evetts, J. (2000). **Analysing change in women’s careers: culture, structure and action dimensions**. *Gender, Work and Organization*, 7, 57-67.
- Frome, P. M., Alfeld, C. J., Eccles, J. S. ve Barber, B. L. (2006). **Why don't they want a male-dominated job? An investigation of young women who changed their occupational aspirations**. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 359-372.
- Gasser, C.E. ve Shaffer, K.S. (2014). **Career development of women in academia: Traversing the leaky pipeline**. *The Professional Counselor*, 4(4), 332–352.
- Gaudart, D. (2007). How CEDAW Has Emerged? S. Kölbl (Ed.), What is CEDAW? (13- 17). Vienna: Austrian Federal Chancellery-Federal Women, Media and Civil Service Ministry Publications.
- Gerni, M. (2001). **Yönetimde Kadınlar** . İstanbul: Beta Yayınları.
- GGGR (2016), Global Gender Gap Report, <http://reports.weforum.org/globalgender-gap-report-2016/>, (15.02.2025).
- Giddens, Anthony (2012) **Sosyoloji**, (Çeviren: İsmail Yılmaz), Kırmızı Yayınları, İstanbul
- Girl.com.au (2014) **Women are CEOs of Six ASX 200 Companies**. GasNet Australia Group, Harvey Norman Holding, Macquarie Airports, Macquarie Countrywide Trust, St George Bank and Telecom Corporation of New Zealand.
- Grant Thornton International Business Report (2015). Women in business: The path to leadership.

- Gökçe, F. (2013). **Eğitim yönetiminde kadın yöneticiler ve sorunları**. Eğitim ve Bilim, 38(167), 295-307.
- Gökçen, M. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2018). Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: bir ölçek geliştirme çalışması. **Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi**. 1(1), 48-67.
- Görgülü, D. (2013). **Bilgi toplumuna geçiş sürecinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gül, H., Yalçınoglu, N. ve Atlı, Z.C. (2014). **Türkiye’de çalışma yaşamında kadının konumu ve sorunları**. TAF Preventive Medicine Bulletin 13(2), 169-176.
- Gümüş, E. (2016). **Kadın liderlerin karşılaştığı engeller. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 22(4), 513–540.
- Gümüş, S. ve Bellibaş, M. Ş. (2016). **Türkiye’de kadın eğitim yöneticilerinin temsil oranları ve engeller. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 22(3), 321-340.
- Gümüsoğlu, F. (2021). Kadın eğitim yöneticilerinin deneyimleri: Türkiye’de bir durum çalışması. **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, 9(4), 1480–1504.
- Günel, G. (2018). Eğitimde Kadın Liderlerin Yönetimsel Başarıları ve Zorlukları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 51(2), 115-130.
- Güneş, A. (2019). **Kadın yöneticilerin liderlik uygulamalarının keşfedilmesi** [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/6c114d70-ea44-4dac-90a9-f0feca0e12e1/kadin-yoneticilerin-liderlik-uygulamalarinin-kesfedilmesi>
- Gürsel, R.S. ve Yıldız, K. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile medya ve teknoloji kullanımı ve tutumları arasındaki ilişki. **International Social Sciences Studies Journal**, 6(69), 3871-3884.
- Güvenç, İ. (2009). Toplumsal cinsiyet ve bölgesel kültür ilişkisi. **Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi**, 12(1), 77-90.
- Güçlü, N., Tulunay Ateş, Ö., İhtiyaroğlu, N. (2016). Kadın okul yöneticilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri. **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (3), 176-188.
- Healy, G., Özbilgin, M., Aliefendioğlu, H. (2005) Academic Employment and Gender: A Turkish Challenge to Vertical Sex Segregation, *European Journal of Industrial Relations*, 11(2), 247–264.
- Heller, T. (1997). **Yönetimde Kadın -Erkek** . (Çev: Işın Tuzcular). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- Hepşen, Özlem (2010) **Tevrat, İncil ve Kuran-ı Kerimde Kadın Bedeni**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Hill, C., Corbett, C., and St Rose, A. (2010). **Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics**. Washington DC: American Association of University Women.
- Hines, S. (2019). **Toplumsal Cinsiyet Akışkan Mıdır? 21. Yüzyıl için Rehber**. Özge Çağlar (Çev.). İstanbul: Hep Yayıncılık.
- Hodul, K. (2024). **Kadın eğitim yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi** (Tez No. 882180) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (1987). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. (3rd ed.).New York: Random House.
- Hoy, W.K ve Miskel, C.G.(2010)Eğitim Yönetimi.(S.Turan çev.).**Nobel Yayın Dağıtım**(2004)
- Hoyt, C. L., and Simon, S. (2016). The role of social dominance orientation and patriotism in the evaluation of female leaders. **Journal of Applied Social Psychology**, 46(10), 575-581.
- Hoştut, S. (2016). “İtibarlı şirketlerin işgücü ve insana yakışır iş uygulamaları”. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 16(Özel Sayı), 81-96.
- Hudson, J. ve Rea, D. (1998). Teacher’s perceptions of women in the principalship. A current perspective. *Advancing Women In Leadership*. 1 Haziran 2025 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Hultin, M. (2003). **Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling? Career consequences of occupational sex segregation**. *Work and Occupations*, 30(1), 30-61.
- Hymowitz, C. and Schellhardt, T.D. (1986, 24 Mart). The glass ceiling: Why women can’t seem to break the invisible barrier that blocks them from the top jobs. **The Wall Street Journal**, s.1.ILO, 1997,
- İbicioğlu, H. (1998). “Kişilik - Liderlik”. **İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi**, 9 (30), 21-30.
- İlgar, L. (2000). **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlkkaracan, İ. (2012). Kadınların kamusal başarıları ve özel alanla çatışmaları. **Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Dergisi**, 4(2), 102-118.
- İmamoğlu Akman, G. ve Akman, Y. (2016). Kraliçe arı sendromu bağlamında kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin görüşleri, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(3), 748-763.
- Akçay, C. (1996). *Okul Yönetimi*, Ankara: 72 Ofset Tesisleri.

- İnandı, Y. Özkan, S. Peker, S. ve Atik, Ü. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(1), 77-96.
- İnce, Ayça vd.(2025),Önder,Okullarda Kadın Müdür Olmanın Getirdiği Zorluklar ve Baş Etme Yolları.**Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 64, 1882-1908.
- İnce, S. ve Köse, A. (2022). Kadın yönetici ve öğretmenlerin kariyer engelleri. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23(3), 1717-1755. doi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.1141438>
- Johnson, Z. ve Mathur-Helm, B. (2011). Experiences with queen bees: A south african study exploring the reluctance of women executives to promote other women in the workplace. **South African Journal of Business Management**, 42(4), 47-56.
- Judge, E. (2003). Women on board: Help or hindrance? **The Times**, s. 21.
- Kabasakal, H. (1999). A Profile of Top Women Managers in Turkey. In Z. F. Arat (ed) *Deconstructing Images of the Turkish Women*, New York, NY: Palgrave, 225–240.Challenge to Vertical Sex Segregation, **European Journal of Industrial Relations**, 11(2), 247–264.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2008). Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı 2008-2013. Ankara. Erişim Adresi: kadinin-statusu-gm-toplumsal-cinsiyet-esitligi-ulusal-eylemplani.pdf (bpwankara.org) adresinden 02/06/2025 tarihinde ulaşılmıştır.
- Kadioğlu, F. (2015). Kraliçe Arı Sendromunun Kadın Çalışanların Kariyer Gelişimine Etkisi. **Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi**, 4(1), 53-66.
- Kaldırımcı, N. (1996). Sosyal Hayatta Kadın. İktisadi Organizasyonlarda Kadın Gücünün Verimliliği . İstanbul: Ensar Neşriyat. <http://data.worldbank.org/topic/gender>. 01.02.2025 tarihinde Dünya Bankası Resmi sitesinden erişildi.
- Kalafatoğlu, Y. ve Torun, A. (2022). Kadın yöneticilerin karşılaştıkları fırsatlar ve engeller: Nitel bir çalışma. **Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 40(3), 633 658. doi: <https://doi.org/10.17065/huniibf.1002991>
- Kandiyoti, D. (1997). **Cariyeler, bacılar, yurttaşlar: kimlikler ve toplumsal dönüşümler**. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kantarcı H. (1999) **Toplam Kalite Yönetimi ve Toplum Kalitesi Bir Uygulama Örneği: Brisa'nın İş Mükemmelliğine Yolculuğu**, Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Yayını, İstanbul.
- Kanter, R. M. (1977). **Men and women of the corporation**. New York: Basic Books.
- Kaplan, A. E. (2023). Kadın okul yöneticilerinin sorunlarını inceleyen 2016-2021 yılları arasındaki araştırmaların meta sentezi. **Social Mentality And Researcher Thinkers Journal**, 8(66), 2309-2323. doi: <https://doi.org/10.29228/smryj.66392>

- Kara, B. (2015). **Kadınların üst düzey yönetici olmalarını engelleyen cam tavan sendromuna ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kara, M. (2017). Norm Fazlası Öğretmenlerin Yöneticiliğe Yükselme Motivasyonları. **Eğitim Yönetimi Dergisi**, 22(1), 75-90.
- Karaca, Ö. (2019). **Hemşirelerin kariyer gelişimleri ve yönetimleri sırasında karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlar: Nitel bir çalışma** (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).s. 6-7
- Karakaya, Ş. ve Reyhanoğlu, M. (2020). Erkek egemen dünyada kadın yönetici olmak: Kadın yöneticinin üzerinde bir araştırma. **Siyaset Ekonomi ve Yönetim Dergisi**, 3(1), 47-74.
- Karakuş, H. (2016). Delik boru: Türkiye’deki akademisyen kadınlar üzerine bir analiz. **The Journal of Academic Social Science Studies**, 53(Winter II), 533-556.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2014). **Kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemler**. Eğitim ve Bilim, 39(175), 414-427.
- Karatepe, S. ve Arıbaş, N. N. (2017). İş hayatında kadın yöneticilere ilişkin cinsiyet ayrımcılığı: Türkiye için bir değerlendirme. **Yasama Dergisi**, 31, 7-23.
- Kayan, M. S., Balkan, S., Balkan, S. ve Ateş, M. (2023). Ortaokul ve liselerde görev yapan kadın okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar: Diyarbakır örneği. **Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi**, 4(7), 56-73.
- Kaypak, Ş. (2014). Toplumsal Cinsiyet Bakış Açısından Kente Bakmak, **Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 1.
- Kirişçi, G. ve Can, N. (2020). Eğitim ve okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6 (2), 618-636.
- Koca, C. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal Cinsiyet İlişkileri. **Spor Bilimleri Dergisi** (Hacettepe J. of Sport Sciences). 17 (2), 81-99.
- Kocacık, F. ve Gökkaya Veda, B. (2005). Türkiye’de Çalışan Kadınlar ve Sorunları, **C.Ü. İİBF Dergisi**, Cilt: 6, Sayı: 1.
- Korkmaz, H. (2014). ‘Yönetim Kademelerinde Kadına Yönelik Cinsiyet Ayrımcılığı Ve Cam Tavan Sendromu’, **Akademik Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 5 (2), 1-14.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 43(43), 401-422.
- Koçel, T. (1998). **İşletme Yöneticiliği**.(6. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları, 7-11..

- Küçük, M. (2015). Çalışma Hayatında Kadınlar ve Karşılaştıkları Sorunlar: Bir İşverene Bağlı Olarak Çalışan Emekçi Kadınlara İlişkin Bir Araştırma, **Ekonomi Bilimleri Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 1.
- Kılıç, D. ve Öztürk S. (2014). Türkiye’de Kadınların İşgücüne Katılımı Önündeki Engeller ve Çözüm Yolları: Bir Ampirik Uygulama. **Amme İdaresi Dergisi**, 47(1), 107-130.
- Kıngır, S. ve Şimşek, Ş.M. (2006). **Çağdaş Yönetim Araçlarından Seçmeler**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kumar R. ve Gupta S .K. (2010).
- Lamsa, A.M., Jyrkinen, M. Ve Heikkien, S. (2012). “Women in Managerial Careers”, Editor. Pucetaite, R. Cases in Organizational Ethics, Vilnius University Press, Lithuania,
- Lewis, AE ve Fagenson-Eland, EA (1998). **Toplumsal cinsiyet ve örgütlenme düzeyinin liderlik davranışlarının algılanmasına etkisi: Benlik ve denetçi karşılaştırması**. Cinsiyet Roller, 39 (5-6), 479-502.
- Lewis, S. and Humbert, A. L. (2010). Discourse or reality? “Work-life balance”, flexible working policies and the gendered organization. Equality, Diversity and Inclusion: **An International Journal**, 29(3), 239-254.
- Lindsey, L. L. (2016). **Gender Roles A Sociological Perspective**. USA: Routledge.
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (2013). **Eğitim yönetimi** (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayınları.
- Macarie, F.C. ve Moldovan, O. (2012). “Gender Discrimination in Management Theoretical and Emprical Perspectives”, Transylvanian Review of Administrative Sciences, (35), 153-172. [http: //oxfordindex.oup.com](http://oxfordindex.oup.com), Erişim Tarihi: 21.04.2025.
- Martin, C. L. ve Halverson, C. F. (1981). **A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children**. Child Development, 52, 1119-1134.
- MEB (2021). **Milli eğitim istatistikleri**: örgün eğitim 2020/21. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Medyascope. (2020). “2020 Yönetim Kurulunda Kadın Türkiye Raporuna göre, kadın direktör sayısı bir yılda yüzde 5 arttı”, [https: //medyascope.tv/2020/11/20/2020-yonetim-kurulunda-kadin-turkiyeraporuna-gore-kadin-direktor-sayisi-bir-yilda-yuzde-5-artti/](https://medyascope.tv/2020/11/20/2020-yonetim-kurulunda-kadin-turkiyeraporuna-gore-kadin-direktor-sayisi-bir-yilda-yuzde-5-artti/) (Erişim Tarihi: 7.5.2025)
- Mercanlıoğlu, Ç. (2009, Mart). **Cinsiyete Dayalı Eşitsizlik; Kadın Yöneticilerin İş ve Özel Hayatlarını Dengeleme Zorlukları ve Bedelleri**. Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi, s.35, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Merle, A. (1999). Women’s journeys to educational administration positions. 15.03.2025 tarihinde adresinden alınmıştır.

- Mills, J., and Newman, M. A. (2002). What are we teaching about gender issues in public affairs courses? **Journal of Public Affairs Education**, 8(1), 25-43.
- Mpofu, M., Shava, G. N. and Tlou, N. F. (2019). Challenges facing women in school leadership positions: Experiences from a district in Zimbabwe. **Journal of Education and Practice**, 10(14). doi: <https://doi.org/10.7176/JEP>
- Nalbant, M. (2002). **Kamu çalışanlarının kadın yöneticilerde liderlik davranışlarını algılamaları ve bir anket çalışması** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. **Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 24, 195-214.
- Negiz, N., Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. **SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 24, 195-214.
- Nordic Council of Ministers (2021). **Nordic Gender Equality in Figures 2021**. Nordic Publication. Copenhagen. Denmark.
- Oakley, G. J. (2000). Gender-based barriers to senior management positions: Understanding the scarcity of female Ceos. **Journal of Business Ethics**, 27, 321-334. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1006226129868>
- Ozankaya, Ö. (1984). **Toplum Bilimine Giriş**. Ankara: S Yay.
- Özmete, E. ve Zubaroğlu Yanardağ, M. (2016). Erkeklerin bakış açısıyla toplumsal cinsiyet rolleri: Kadın ve erkek olmanın değeri. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, (1), 91-107.
- Parkman, A. (2018). Managing imposter syndrome: A pilot study of a novel approach to reducing self-perceived intellectual fraudulence. **Journal of Vocational Behavior**, 106, 1-13.
- Parlaktuna, İ. (2010). **Türkiye’de Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılığın Analizi**. Ege Akademik Bakış. 10 (4), 1217 – 1230.
- Pearman, S. E. (1999, Eylül). **Women in Educational Administration: Perspectives of the Rural Female Administrator**. Yayınlanmamış Eğitim Yüksek Lisans Projesi. Alberta Üniversitesi . Kanada.
- Peşkircioğlu N. (1990) Toplam Kalite Güvenirliği Programlarının Entegre Bir Parçası Olarak Taguchi Yöntemi, **Verimlilik Dergisi**, Kalite Özel Sayısı, Milli Prodüktivite Merkezi, 19 (4), 65-92.
- Porat, K. L. (1991). Women in administration: the difference is positive. 06.12.2024 tarihinde adresinden alınmıştır.

- Purvis, C.R.C. (1987). **The effect of Gender-Role Stereotyping On The Career Aspirations and Expectations Of Pre-Adolescent Children of High Intellectual Ability.(unpublished master thesis).** Alberta University.
- Raszkowski, A., and Bartniczak, B. (2019). **“On the road to sustainability: Implementation of the 2030 Agenda sustainable development goals (SDG) in Poland”**. Sustainability, 11(2), 366.
- Ridgeway, C. L. (2001). **Gender, Status, and Leadership. Journal of Social Issues**, 57(4), 637-655.
- Rigg, C., and Sparrow, J. (1994). Gender, diversity and working styles. *Women in Management Review*, 9(1), 9–16.
- Rimmer, R. and Rimmer, S. (1997). Employment breaks, pay and career development among Australian women. **Gender, Work and Organization**, 4, 202-217.
- Rogers, W. S. ve Rogers, R. S. (2001). **The Psychology of Gender And Sexuality: An Introduction.** UK: McGraw-Hill Education.
- Ryan, M.K. ve Haslam, S.A. (2007). “The Glass Cliff: Exploring The Dynamics Surrounding The Appointment of Women to Precarious Leadership Positions, **Academy of Management Review**, 32(2), 549-572.
- Ryan, M.K., Haslam, S.A., Morgenroth, T., Rink, F., Stoker, J. and Peters, K. (2016). **Getting on top of the glass cliff: Reviewing a decade of evidence, explanations, and impact.** The Leadership Quarterly, 27(3), 446-455.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). **Örgütsel psikoloji.** Bursa: Alfa Yayınları.
- Sargut, S. (2001). **Kültürler arası farklılaşma ve yönetim.** Ankara: İmge Kitabevi.
- Sarper, A.A., (2021). **“Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetici Olma Süreçlerine İlişkin Görüşleri”**, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Sarice, S. (2006). **İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar (Esenler ilçesi örneği).** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savaşkan, E. (2019). Kadın yöneticiler açısından toplumsal cinsiyet eşitsizliği üzerine kavramsal bir çalışma. **Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi**, 5(2), 1-23
- Savran, A. G. ve Demiryontan, T. N. (2016). **Kadının Görünmeyen Emeği.** İstanbul: Yordam Kitap
- Sayılan, F. (2006). Duygusal emek ve kadın liderlik. **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi**, 9(1), 59-74.
- Sayılan, F. (2006). **Toplumsal cinsiyet ve eğitim.** Ankara Üniversitesi Yayınları.

- Schermerhorn J R (1999) **Management**, John Wiley and Sons Inc., New York.
- Sefer, S. R. (2006). **Üsküdar İlçesindeki okullarda Çalışan Bazı Kadın Yöneticilerin Mesleklerine İlişkin Beklenti ve Sorunları**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Serinkan, C. (2012). **Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar**, Ankara
- Sezen, B. (2008). **Örgütlerde kadın çalışanların karşılaştıkları cam tavan engeli: orta ve büyük ölçekli otel işletmelerinde bir araştırma**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi. **OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, 15(24), 2271-2296.
- Shakeshaft, C. (2000). **Women in educational management in the United States**. 25.12.2024 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Simpson, R. (1997). Have times changed? career barriers and the token women manager. **British Journal of Management**, 8, 121-130.
- Smith, D. E. (2000). **Institutional Ethnography: A Sociology for People**. Rowman & Littlefield Publishers.
- Smith, J. (2011). The invisible labor of female leaders in education. **Journal of Gender Studies**, 20(4), 341-355.
- _____ (2015). **Women in Leadership: Challenges and Support Systems**. *Leadership Quarterly*, 26(3), 389-400.
- Steelfisher, G. K., Findling, M. G., Bleich, S. N., Casey, L. S., Blendon, R. J., Benson, J. M., Sayde, J.M. ve Miller, C. (2019). Gender discrimination in the United States: Experiences of women. *Health Services Research*, 54, 1442-1453.
- Sönmez, M. (1992), “**Üst Düzey Yönetimde Kadınlar**”, *Panaroma*, Cilt 2, Sayı, 5.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetimindeki kadın azınlık. **Amme İdaresi Dergisi**, 29(4), 33-42.
- Taştan, K. ve Taştan, N. S. (2022). **Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi ve üniversite genel sekreterleri** [Konferans Sunumu]. 2.Ahi Evran International Conference on Scientific Research, Kırşehir, Türkiye.
- Taylor, V. (1997). Economic Gender Injustice: The Macro Picture. *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, 33, 9-25.
- Taşar, H. H. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı üst yönetiminde kadın temsili. **Mülkiye Dergisi**, 46 (3), 794-815.

- Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 19(2), 75-100.
- Tedmem. (2019). **TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler** (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tengilimoğlu, D., Akbolat, M., Işık, O. (2014) **Sağlık İşletmeleri Yönetimi**. Nobel Akademi (6. Baskı), Ankara, 39-40, 88.
- Teyfur, M., Beytekin, O.F. ve Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il Örneği). **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21, 84-106.
- The Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Project (GLOBE) 2020 (n.d.) A unique large-scale study of cultural practices, leadership ideals, and generalized and interpersonal trust in 150 countries in collaboration with nearly 500 researchers.
- Thompson, A. (2003). **Special series on girls and women in education caring in context: four feminist theories on gender and education**. Curriculum Inquiry, 33(1).
- Tok, T. N. Ve Yalçın, N. (2017). Okul yöneticileri gözünden kadın okul yöneticileri. **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 28,353-366.
doi: <https://doi.org/10.5505/pausbed.2017.36025> Dergisi, 28, 353-366.
- Toksöz, G., Şener, Ü., Demircan, S., Karababa, R., Memiş, E., Arslan, H., Kaptanoğlu, İ.Y., Kabadayı, A., Akyıldırım, O. ve İnanc, B. (2022). **Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğini izleme raporu 2021-2022**. CEİD Yayınları.
- Tolbert, P. S. ve Hall, R. H. (2009). **Organizations: Structures, processes, and outcomes**. Pearson.
- Topçu, F. (2021). **“Bağımsız Devlet Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kadın Yöneticilere İlişkin Cam Tavan Algılarının İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği”**, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Toprakçı, E. ve Yetim, G. (2020). Problems faced by new school heads and suggestions for solutions. **Inonu University Journal of the Faculty of Education**, 21(1), 13-32. doi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.538914>
- Tunç, Ahmet; Yurdanur Ural USLAN; Ali Fuat, GÖKÇE (2015), **“Türk Kamu Yönetiminde Personel ve Yönetici Olarak “Kadının Varlığı”: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Örneği”**. KADAUM 1.Uluslararası Çukurova Kadın Çalışmaları Kongresi, 9-11 Nisan - 2015 Adana.

- Turgut, A.Ş. (2019). Türkiye’deki Gelir Eşitsizliğinin Toplumsal Cinsiyet, Kadının İstihdamı Ve Kadın Yoksulluğu Açısından Değerlendirilmesi, **Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 38 (2), 315-329.
- TÜİK (2022). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları 2021. TÜİK yayım tarihi 04 Şubat 2022, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-SonucLari-2021-45500> adresinden 10.02.2025 tarihinde ulaşılmıştır.
- ____ (2021). Dünya nüfus günü 2021. TÜİK yayım tarihi 06 Temmuz 2021, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2021-37250> adresinden 14.02.2025 tarihinde ulaşılmıştır.
- ____ (2015). İstatistiklerle kadın, 2014. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18619>
- ____ (TÜİK). Kadın istihdam oranları istatistikleri. <https://biruni.tuik.gov.tr/gosterge/?locale=tr> adresinden alındı.
- Türmen, T. (2003). **Toplumsal cinsiyet ve kadın sağlığı, Toplumsal Cinsiyet, Kadın ve Sağlık** (3-17. ss.), HÜKSAM Yayınları.
- Tınmaz, A. K. (2020). **Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün incelenmesi**. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçan, M. (2012). **İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile kadın yöneticilerde algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişki: İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulutürk-Akman, S. (2021). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği ve Toplumsal Baskı: Türkiye İstatistik Kurumu Yaşam Memnuniyeti Araştırması Üzerine Analizler. **EKOIST Journal of Econometrics and Statistics**, 35.
- UN Women. (2021). Progress on the Sustainable Development Goals: The Gender Snapshot.**
- UNDP (2003). Human development report 2003. 23 gender empowerment measure. 10.05.2025 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Usluer, L. (2000). **Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- URL, Fortune.com; Forbes.com; Girl.com.au. (07.07.2025)
- ____, <http://ec.europa.eu/>.(23.12.2024)
- ____, <http://europa.eu/>. (17.04.2025)

- Ünver, Ş. ve Demirli, C. (2022). Çalışan evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rol algısı bağlamında aile içi rol dağılımı: Bir nitel araştırma. **International Journal of Social Inquiry** 15(1), 143–156. <https://doi.org/10.37093/ijsi.944705>
- Vural, Z. B. (1998). **Kurum kültürü**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wingfield, A.H. (2009). Racializing the glass escalator: Reconsidering men's experiences with women's work. **Gender & Society**, 23(1), 5-26.
- Yalçın, Ç. (2015). Türkiye’de ev hizmetlerinde çalışan göçmen kadınlar ve ekonomik şiddet. **Feminist Eleştiri Dergisi**, 7 (1), 50-60.
- Yavuz, M. ve Bıkmaz, F. (2018). Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları engeller. **Eğitim Yönetimi Dergisi**, 26(1), 15-40.
- Yıldırım, A. ve Çakır, M. (2019). Kraliçe Arı Sendromunun İş Yeri Dinamiklerine Etkisi: Nitel Bir Araştırma. **İşletme Araştırmaları Dergisi**, 11(1), 113-132.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2016). Kadınların Yönetici Olma Motivasyonları. **Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi**, 11(2), 203-219.
- Yıldız, H. ve Ergin, D. (2013). Kadın kadına rekabet. **Kadın Araştırmaları Dergisi**, 2(1), 43–58.
- Yıldız, S. (2017). Toplumsal cinsiyetin şirketlere yansımada ortaya çıkan ayrımcılık kavramlarının ardılları üzerine bir model önerisi. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 18(1), 121-138.
- Yılmaz, T. (2013). **Kadın ve Erkek Eğitim Yöneticilerinin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Algıları**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zafarullah, H. (2000). Through the brick wall, and the glass ceiling: Women in civil service in Bangladesh. *Gender, Work and Organization*, 7, 97-209.



EKLER

Ek 1. Etik Kurul Kararı

17.01.2025 08:31
E-26014373-050.06.04-608764
05072378



HİZMETE ÖZEL

T.C.

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-26014373-050.06.04-608764
Konu : Etik Kurul Kararı (Gonca YELMAN
GERÇEK)

17.01.2025

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Hukuk Müşavirliği)

İlgi : 08.01.2025 tarihli ve E-90783813-010.99-17249 sayılı yazı.

KTÜ – Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın ve Aile Çalışmaları Anabilim Dalı Kadın ve Aile Çalışmaları Yüksek Lisans Programı öğrencisi 424497 numaralı Gonca YELMAN GERÇEK'in yürüttüğü “Yöneticilik Görevinde Bulunmuş Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinin İncelenmesi: Fenomenolojik Çalışma Örneği” başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında "Etik Kurul Belgesi" ile ilgili olarak kurulumuza yaptığı başvuru değerlendirilerek uygun bulunmuş ve sonucu Ek'te gönderilmiştir.

İlgili öğrencinin bilgilendirilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Abdülkadir PEHLİVAN
Başkan

Ek: Toplantı Tutanağı (3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doküman Kodu: C4046A0E-C19D-470E-B8BC-73B1A8F66695

HİZMETE ÖZEL

Doküman Adres: <https://www.turkiye.gov.tr/karadeniz-teknik-universitesi-cbys>

61080 – Trabzon /
TÜRKİYE
Tel: 0(462)3772116

Faks: 0(462)3253205

www.ktu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat
Elif EROL GÖKÇE
genelsekreterlik@ktu.edu.tr

Sayfa
1 / 1



10.01.2025 TARİH VE 53 SAYILI SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

13. Karadeniz Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanlığının 07.01.2025 tarih ve E-79157626-929-15937 sayılı yazısının görüşülmesi.
14. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08.01.2025 tarih ve E-90783813-010.99-17247 sayılı yazısının görüşülmesi.
15. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08.01.2025 tarih ve E-90783813-010.99-17248 sayılı yazısının görüşülmesi.
16. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08.01.2025 tarih ve E-90783813-010.99-17249 sayılı yazısının görüşülmesi.
17. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08.01.2025 tarih ve E-90783813-010.99-17250 sayılı yazısının görüşülmesi.

Toplantı, Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Abdülkadir PEHLİVAN'ın başkanlığında uzaktan canlı bağlantı ile saat 10:00'da başladı.

GÜNDEME GEÇİLDİ

16. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08.01.2025 tarih ve E-90783813-010.99-17249 sayılı yazısı görüldü.

Gereği düşünüldü:

KTÜ - Sosyal Bilimler Enstitüsü Kadın ve Aile Çalışmaları Anabilim Dalı Kadın ve Aile Çalışmaları Yüksek Lisans Programı öğrencisi 424497 numaralı Gonca YELMAN GERÇEK'in yürüttüğü **"Yöneticilik Görevinde Bulunmuş Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinin İncelenmesi: Fenomenolojik Çalışma Örneği"** başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanan ve onay için Kurulumuza sunulan başvuru dosyasındaki içeriğin etik açısından **uygun olduğuna oy birliğiyle,**

karar verildi.

Toplantı saat 12:00'de sona erdi.



Doğrulama Kod: T2704GNDPBE19D157A-348E0A23BCA8766195

Bu belge gəncillik ittəvilliyəzəsilərinəzələməstir.

Doğnubana Adhes: <https://www.youtube.com/watch?v=9t0k6dnuvut&list=PLB8eHvs>

10.01.2025 TARİH VE 53 SAYILI SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Prof. Dr. Abdülkadir PEHLİVAN
Başkan (İmza)

Prof. Dr. Bilal GEREKAN
Üye (İmza)

Prof. Dr. Asiye Mevhibe COŞAR
Üye (İmza)

Prof. Dr. Salih DURSUN
Üye (İmza)

Prof. Dr. Temel ÖZTÜRK
Üye (İmza)

Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER
Üye (İmza)

Prof. Dr. Haydar AKYAZI
Üye (İmza)

Doğrulama Kodu: 2270461W0B0C09BFB9E3988CA22B0A8766695

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Adresi: <https://evetutukile.gov.tr/kulubabizicodlaikeninirsitsifetebys>



Ek 2.Yöneticilik Görevinde Bulunmuş Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinin İncelenmesine Yönelik Katılımcı Onam Formu

ONAM FORMU

“Yöneticilik Görevinde Bulunmuş Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinin İncelenmesi: Bir Fenomenolojik Çalışma Örneği” başlıklı çalışma tarafından yürütülmekte olup bu form sizi araştırma hakkında bilgilendirmek için hazırlanmıştır.

Çalışmanın amacı yöneticilikten ayrılan kadın öğretmenlerin ayrılma sebeplerinin fenomenolojik bir yaklaşımla incelenmesidir. Çalışmanın kadın öğretmenlerin yöneticilikten ayrılma sebeplerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlaması, eğitim politikalarının geliştirilmesine ışık tutması ve kadın yöneticilerin desteklenmesi konusunda öneriler sunması beklenmektedir.

Çalışma kapsamında veri toplamak için mülakat tekniği kullanılmaktadır. Mülakat soruları araştırmacı tarafından sorulacaktır. Mülakat sonrasında sorular ile ilgili açıklayıcı bilgiler sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katılım, gönüllük esasına dayalıdır. Vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve bu yanıtlar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, uygulamaları nedenini açıklamaksızın yarıda bırakıp, araştırmadan çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda vermiş olduğunuz bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılması ancak sizin onayınızla mümkün olacaktır.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için _____ ile iletişim kurabilirsiniz.
Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmacı Adı ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim taktirde çalışmadan ayrılabilceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. Çalışmayı yarıda kesip ayrılmam durumunda vermiş olduğum bilgilerin araştırmacı tarafından kullanılmasını onaylıyorum/onaylamıyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan araştırmacıya veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek 3. Yöneticilik Görevinde Bulunmuş Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinin İncelenmesine Yönelik Katılımcı Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı;

Bu çalışmanın amacı ‘Yöneticilik görevinde bulunmuş kadın öğretmenlerin yöneticilikten ayrılma nedenlerinin incelenmesi’ dir. Lütfen soruları dikkatli okuyarak cevaplayınız.

Görüşmenin yapıldığı yer:

Görüşme saati:

Ne kadar sürdü?:

Kayıt yöntemi:

Kadın
ve Aile Çalışmaları Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek 4. Yöneticilik Görevinde Bulunmuş Kadın Öğretmenlerin Yöneticilikten Ayrılma Nedenlerinin İncelenmesine Yönelik Katılımcı Tanıtıcı Bilgi Formu

TANITICI BİLGİ FORMU

Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?

Yaş:

Branşınız nedir?:

Yöneticilik statünüz nedir?(Müdür/Müdür Yardımcısı):

Meslekte kaçınıcı yılınız?:

Yönetici olduğunuzda mesleğinizin kaçınıcı yılını çalışıyordunuz?(Kaç yıllık öğretmendisiz?)

Kaç yıl yöneticilik görevi yaptınız?:

Birlikte Çalıştığınız Müdür/Müdür Yardımcısı /Yardımcıları Cinsiyeti Nedir?

YARI YAPILANDIRILMIŞ DERİNLEMESİNE BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

1. Kadın okul yöneticisi görevinizi seçme nedenlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
 - Yöneticiliği sevmek
 - Norm sorunları
 - İl /ilçe merkezde çalışma isteği
 - Yönetimde kadınların temsilini sağlama isteği
 - Diğer
2. Yöneticilik görevinizi bırakma kararı alma neden/ nedenlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
 - Eğitim sistemindeki değişiklikler ile ilgili nedenler
 - Çalışma arkadaşlarınızla ilişkili nedenler
 - Ailesel nedenler
 - Kişisel nedenler
 - Toplumsal cinsiyetle algısı ile ilgili nedenler
 - Ailevi veya kişisel nedenler
 - Diğer
3. Yönetici iken, kadın okul yöneticisi olduğunuz için cinsiyete dayalı yaşadığınız avantajlı /dezavantajlı durumlar oldu mu? Olduysa bunları anlatır mısınız?
 - Toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili
 - Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ilgili
 - Diğer
4. Yöneticilik görevinde iken, yönetici kadın temsili rolünüzle ilgili yaşadığınız zorluklar oldu mu? Olduysa bunları bizimle paylaşır mısınız?
5. Okullarda yöneticilik görevinde kadınların daha fazla yer alabilmesi için neler önerirsiniz? Düşünceleriniz bizimle paylaşır mısınız?
 - Kurumsal
 - Politik
 - Sosyal
 - Diğer

Bu konuda söylemek istediğiniz başka bir şey var mı? Teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

1998 yılında Kırklareli Vize Atatürk Ortaokulu'nu; 2002 yılında Kırklareli Vize Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'ni; 2006 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünü ve 2024 yılında Anadolu Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünü bitirdi. 2023 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kadın ve Aile Çalışmaları Anabilim Dalı'nda Yüksek lisans programına başladı.

YELMAN GERÇEK, evli ve iki çocuk annesi olup, İngilizce bilmektedir.