

KADIN ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMA HAYATI

TESPİTLER VE ÖNERİLER



ARAŞTIRMA DİZİSİ: 19 / MART 2020

KADIN ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMA HAYATI

TESPİTLER VE ÖNERİLER



EBSAM STRATEJİK ARAŞTIRMALAR MERKEZİ

ARAŞTIRMA DİZİSİ: 19 / MART 2020

Sahibi	:	Eğitim-Bir-Sen Adına Ali YALÇIN Genel Başkan
Sorumlu Yazı İşleri Müdürü	:	Şükrü KOLUKISA Genel Başkan Yardımcısı
Yazarlar	:	İşıl Kurnaz Baltacı / Sema Bölükbaş Elif Ateş / Büşra Yıldırım
Yayın Kurulu	:	Latif SELVİ Ramazan ÇAKIRCI Mithat SEVİN Şükrü KOLUKISA Hasan Yalçın YAYLA Atilla OLÇUM
Grafik Tasarım	:	Selim Aytekin
Baskı	:	Sistem Ofset
Baskı Tarihi	:	3 Mart 2020 / 18 Mayıs 2021
Adeti	:	5.000 / 3.000
ISBN	:	978-625-7955-02-7
Adres	:	Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16 Altındağ-Ankara/TÜRKİYE
Tel	:	(0312) 231 23 06
Faks	:	(0312) 230 65 28
Web Sitesi	:	www.ebs.org.tr
E-posta	:	ebs@ebs.org.tr
Atf için:	:	Kurnaz-Baltacı, I., Bölükbaş, S., Ateş, E. ve Yıldırım, B. (2020, Mart). <i>Kadın öğretmenlerin çalışma hayatı: Tespitler ve öneriler</i> . Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Eğitim-Bir-Sen'in ücretsiz yayınıdır. Para ile satılmaz.

Tarih boyunca en vazgeçilmez mesleklerden biri olan öğretmenlik, öğrencilerin ve ailelerin yaşamları açısından üstlendiği rol bağlamında kutsal bir anlam kazanmaktadır. Toplumun bir ferdi olan her bireyin hayatına -farklı düzeylerde de olsa- dokunmuş olan öğretmenler birikimlerini yeni kuşaklara aktarmaktadır. Toplumdaki rolü itibarıyla birçok önemli görevin üstlenildiği öğretmenlik mesleğini icra eden kadınlar, aynı zamanda annelik rolü ile toplumsal değerlerin aktarıldığı ve sosyalleşmenin sağlandığı en eski okul olan ailenin de merkezindedir.

Öğretmenlik, ülkemizde kadınlar için en eski meslek geleneğine sahip alanlardan biridir. Dahası, ülkemizde kadınların işgücüne katılım oranları genel olarak erkeklerden düşük olmakla birlikte, öğretmenlik mesleğinde erkek meslektaşlarından daha yüksek oranda yer aldıkları görülmektedir. Ayrıca, sayıları az olmasına rağmen kadın öğretmenler, yönetim kademelerinde de çok önemli işlerin üstesinden gelmekte ve okullarını başarıyla yönetmektedirler. Öğretmenin eğitimin başlangıcındaki çoğu çocuk için “anne” ile özdeş tutulması, yeni neslin geleceğe hazırlanması açısından son derece önemlidir. Bu anlamda, kadın anaç, şefkatli ve özverili tavrı ile empati yeteneği sayesinde öğretmenlik mesleğine artı değer katmakta; öğrenci ve veliler ile iyi ilişkiler kurmaktadır.

Öğretmenler, eğitimin kilit noktasıdır. Bu anlamda, bir eğitim sisteminin ancak asli unsuru olan öğretmenleri kadar iyi olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla, iyi bir eğitim sistemine sahip olmak için öğretmenlerin durumlarının iyileştirilmesine katkı sunacak politika ve uygulamalara ihtiyaç vardır. Söz konusu bakış açısı içinde Eğitim-Bir-Sen olarak kadın öğretmenlerimizin mesleği nasıl algıladıklarını, iş memnuniyetlerini etkileyen faktörleri analiz edebilmek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirdik. Kadın öğretmenlerimizin bir yandan görev ve sorumluluklarına ilişkin sınırları genişleterek

eğitim-öğretimin kalitesini nasıl artırdıklarını, kadın yöneticilerimizin özveriyle iş yükünün üstesinden nasıl geldiklerini; diğer yandan çeşitli faktörlerin etkisiyle görevlerini yerine getirirken veya iş-aile uyumunu sağlamaya çalışırken hangi zorluklarla karşılaştıklarını yakından inceleme fırsatını bulduğumuz bu çalışma, dileriz öğretmenlerin huzur ve mutluluğuna katkı sağlayacak politikaların geliştirilmesi açısından faydalı olur.

Kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamlarının uyumlaştırılması açısından uygulanacak politikalar, gelecek nesillerin yetiştirilmesi açısından taşıdığı önem kadar ailenin güçlendirilmesi hususunda da kilit role sahiptir. Kadın öğretmenlerin çalışma hayatındaki mevcut durumlarının geliştirilmesi ile aile ve toplumsal yapımızın güçlenmesi bakımından son derece önemli bir hedef olan iş ve aile yaşamı arasındaki dengenin kadın öğretmenler için sağlanmasına katkı sunma amacını taşıyan çalışmamızın bu kapsamda yürütülen çalışmaları daha da ileriye taşımalarını diliyorum.

Eğitim-Bir-Sen olarak öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine, öğretmenlerimizin mali, sosyal ve özlük hakları ile sahip oldukları fırsatların artırılmasına yönelik çabalarımızın bir yansıması olarak akademik çalışmalarımız arasındaki yerini alan “Kadın Öğretmenlerin Çalışma Hayatı: Tespitler ve Öneriler” başlıklı çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen başta Kadın Komisyonumuza ve araştırma ekibimize teşekkürlerimi sunarım. Raporumuzun öğretmenlerimiz, eğitim çalışanlarımız, işgücü piyasamız, kamuoyumuz ve politika yapıcılar açısından faydalı olmasını dilerim.

Öğretmenler, eğitimin niteliğinin ve verimliliğinin artması için var gücüyle çalışan aktörlerdir. Öğretmenlerimizin durumlarının iyileştirilmesine yönelik çabalar, eğitimin niteliğine ve kalitesine doğrudan yansıyacaktır. Bu bakımdan, gittikçe artan toplumsal taleplere cevap vermesi beklenen bir eğitim sisteminin öğretmen sorunlarına odaklanmadan başarılı olmasını beklemek mümkün değildir.

Öğretmenlik, son yıllarda kadın çalışanların sayıca fazla olmaya başladığı bir meslek haline gelmiştire. Bu husus, kadın öğretmenlerin mesleğe bakış açılarının ve memnuniyet düzeylerinin, çalışma hayatında karşılaştıkları zorlukların ve iş-aile yaşamı dengesi açısından hangi nedenlerle zorlandıklarının daha ayrıntılı analiz edilmesini gerektirmektedir.

İş ve aile yaşamı arasındaki uyum, her ne kadar tüm çalışanları ilgilendirse de kadının gerek evde gerekse işte yüklendiği sorumluluklar daha fazla zorlanmasına neden olmaktadır. İş ve aile yaşamı arasındaki uyumun bozulması durumunda, kişilerin yaşadıkları sıkıntılar kaçınılmaz olacak hem iş hem de aile yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. İşte bu bakış açısı içinde kadın öğretmenlerimizin gözünden yaşadıkları zorlukları ortaya koymak üzere hazırladığımız bu çalışmada, daha zengin sonuçlar elde etmek amacıyla hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştire. Bu anlamda, beş ilde gerçekleştirilen nitel araştırma kapsamında 65 kadın öğretmen, müdür ve müdür yardımcısı ile yüz yüze görüşmeler yapılmış; TÜİK'in İBBS Düzey 1 bölgesinden seçilen 12 ilde ise 2.717 kadın öğretmen ve yöneticiye uygulanan anketler aracılığıyla nicel araştırma gerçekleştirilmiştir.

Hazırladığımız "Kadın Öğretmenlerin Çalışma Hayatı: Tespitler ve Öneriler" başlıklı raporumuzun, kadın öğretmenlerimizin ve yöneticilerimizin çalışma hayatındaki

durumlarının daha iyi noktalara taşıyacağını umuyorum. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin çalışma hayatındaki durumlarının geliştirilmesi ile aile ve toplumsal yapımızın güçlenmesi bakımından son derece önemli bir hedef olan iş-aile yaşamı dengesinin sağlanması için uygulanabilecek politikalara katkı sağlanmasının amaçlandığı bu çalışmanın, bundan sonra yapılacak benzer çalışmalar için de faydalı olacağı kanaatindeyim.

Ailenin daha da güçlendirilmesi açısından kadın öğretmenlerin iş ve aile yaşamı arasındaki dengenin kurulmasının ne kadar önemli olduğu bilinciyle ve bütünsel olarak insan onuruna yakışır bir çalışma hayatına katkı sunabilmek amacıyla hazırlamış olduğumuz bu çalışmanın tüm paydaşlarımız ve özellikle araştırmamızın hedef kitlesi olan kadın öğretmenlerimiz için faydalı olmasını temenni ediyorum. Çalışmamıza sundukları katkılar vesilesiyle Kadınlar Komisyonumuza ve araştırma ekibimize teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

Şekil ve Tablo Listesi	9
Kisaltmalar Listesi	12
TAKDİM	3
SUNUŞ	5
YÖNETİCİ ÖZETİ	13
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	21
İKİNCİ BÖLÜM	27
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	27
2.1. Araştırmanın Modeli	29
2.2. Evren ve Örneklem	30
2.3. Veri Toplama Araçları	31
2.4. Sınırlılıklar ve Sayıtlar	32
2.5. Veri Analizi	32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR	35
3.1. Katılımcı Profili	37
3.1.1. Nicel Araştırma	37
3.1.2. Nitel Araştırma	41
3.2. Öğretmenlik Mesleğine Bakış	45
3.2.1. Meslek Tercih	45
3.2.2. Öğretmenliğin Kadınlar için En Uygun Meslek Olduğu Yönündeki Toplumsal Algı	48
3.2.3. Kadın Olmanın Mesleğe Kattığı “Artı Değer”	52
3.2.4. Örgütsel / Organizasyonel Vatandaşlık Davranışı	57
3.3. İşe İlişkin Zorlayıcı Faktörler	61

3.4. İş-Aile Uyumu Açısından Yaşanan Sorunlar	78
3.5. Yöneticiliğe Bakış	87
3.5.1. Yönetimin Cinsiyeti	88
3.5.2. Öğretmenliğe “Kariyer” Bakışı	91
3.5.3. Yönetici Olmaya İlişkin İsteklilik	92
3.5.4. Yönetici Olma Nedenleri	95
3.5.5. Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olma Açısından Karşılaştıkları Zorluklar	97
3.5.6. Kadın Yöneticilerin Sorunları	104
3.6. İş Memnuniyeti	113
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
KADIN ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMA HAYATINDAKİ DURUMLARININ İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK POLİTİKA ÖNERİLERİ	117
4.1. İş–Aile Yaşamı Uyumunu Artırmaya Yönelik Politika Önerileri	119
4.2. Kadın Öğretmenlerin Çalışma Hayatındaki Durumlarının Geliştirilmesine Yönelik Diğer Öneriler	125
4.3. Yönetimdeki Kadın Sayısının Artırılması Açısından Profesyonel Okul Yöneticiliği Uygulaması	128
BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER	133
KAYNAKLAR	143

Şekil ve Tablo Listesi

Şekil 1.	Öğretmenlik mesleğini seçmedeki en önemli faktör	48
Şekil 2.	“Öğretmenlik kadınlar için en uygun meslektir” görüşüne kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	51
Şekil 3.	“Kadın olmak, öğretmenlik mesleği açısından bir avantajdır” görüşüne kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	56
Şekil 4.	Öğrenci disiplinsizliğinin kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)	68
Şekil 5.	Ders dışı iş yükünün (evrak işleri, sınav kâğıdı okuma, etkinlik, proje vb.) kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)	69
Şekil 6.	Maaş seviyesinin kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)	71
Şekil 7.	Veli ilgisizliğinin/baskısının kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)	73
Şekil 8.	Ortalama sınıf mevcudunun kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)	74
Şekil 9.	İdarenin yaklaşımının kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)	76
Şekil 10.	Öğretmenler odasının atmosferinin (okulda görev yapan diğer meslektaşlarla ilişkiler) kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)	77
Şekil 11.	“Aile sorumluluklarım, iş hayatımı olumsuz yönde etkiliyor” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	86
Şekil 12.	“İş sorumluluklarım, aile ve ev yaşantımı olumsuz yönde etkiliyor” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	86
Şekil 13.	“Hem ev hem de iş sorumluluklarını üstelenmek beni yıpratıyor” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	87
Şekil 14.	“Yöneticilik kadın öğretmenler için daha uygundur” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	89
Şekil 15.	“Yöneticilik erkek öğretmenler için daha uygundur” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	90
Şekil 16.	Öğretmenlerin yönetici olmak konusundaki isteklilik düzeyleri (%)	93
Şekil 17.	“Aile bakım sorumluluklarının kadınların üzerinde olması, yönetici olmalarını zorlaştırmaktadır” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	99
Şekil 18.	“Çocuk sahibi olmak, kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını zorlaştırmaktadır” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	101

Şekil 19.	İş-aile yaşamının çatışmasının kadın yöneticileri zorlayıcılık düzeyi (%)	111
Şekil 20.	Tam zamanlı çalışma düzeninin kadın yöneticileri zorlayıcılık düzeyi (%)	111
Şekil 21.	Yöneticiliğin iş yükünün fazla olmasının kadın yöneticileri zorlayıcılık düzeyi (%)	112
Şekil 22.	Bugün seçme şansınız olsa yine öğretmenlik mesleğini seçer misiniz? (%)	115
Şekil 23.	Kendi çocuğunuzun öğretmen olmasını ister misiniz? (%)	116
Şekil 24.	“Kreşlerin mahallelerde yaygınlaştırılması, kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamlarının uyumlaştırılmasına katkı sağlar” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	122
Şekil 25.	“Öğretmen çocuklarının yararlanması için her okulda kreş/ ana sınıfı açılması, kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamlarının uyumlaştırılmasına katkı sağlar” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	123
Şekil 26.	Devletin kreş yardımı, bakıcı yardımı gibi nakdi yardım yapması, kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamlarının uyumlaştırılmasına katkı sağlar ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)	125
Tablo 1.	Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin illere ve statülerine göre dağılımı	37
Tablo 2.	Öğretmenlerin demografik özellikleri I (Yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma ve en küçük çocuğun yaşı)	38
Tablo 3.	Öğretmenlerin demografik özellikleri II (Eğitim düzeyi, kıdem, branş, çalışılan okul türü, yöneticilik deneyimi)	40
Tablo 4.	Çalışılan okuldaki yöneticilerin cinsiyeti	41
Tablo 5.	Katılımcı profili	42
Tablo 6.	Katılımcıların çalıştıkları okullara ilişkin özellikler	44
Tablo 7.	“Öğretmenlik kadınlar için en uygun meslektir” görüşüne kadın öğretmenlerin katılım düzeyi ortalaması bakımından bağımsız değişkenlere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	52
Tablo 8.	“Kadın olmak, öğretmenlik mesleği açısından bir avantajdır” görüşüne kadın öğretmenlerin katılım düzeyi ortalaması bakımından bağımsız değişkenlere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	57
Tablo 9.	İşe ilişkin zorlayıcı faktörler	62

Tablo 10.	Öğrenci disiplinsizliğinin kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	68
Tablo 11.	Ders dışı iş yükünün (evrak işleri, sınav kâğıdı okuma, etkinlik, proje vb.) kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	70
Tablo 12.	Maaş seviyesinin kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	72
Tablo 13.	Veli ilgisizliğinin/baskısının kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	74
Tablo 14.	Ortalama sınıf mevcudunun kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	75
Tablo 15.	İdarenin yaklaşımının kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	76
Tablo 16.	Öğretmenler odasının atmosferinin (okulda görev yapan diğer meslektaşlarla ilişkiler) kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	77
Tablo 17.	Yöneticilik kadın öğretmenler için daha uygundur maddesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi ortalaması bakımından statü değişkenine göre bağımsız örnekler t testi sonuçları	90
Tablo 18.	Yöneticilik erkek öğretmenler için daha uygundur maddesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi ortalaması bakımından statü değişkenine göre bağımsız örnekler t testi sonuçları	91
Tablo 19.	Yönetici olmak isteyen katılımcıların yönetici olmak istemelerinin nedenleri	94
Tablo 20.	Yönetici olmak istemeyen katılımcıların yönetici olmak istemelerinin nedenleri	95
Tablo 21.	Tam zamanlı çalışma düzeninin kadın yöneticileri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	112
Tablo 22.	Yöneticiliğin iş yükünün fazla olmasının kadın yöneticileri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları	113

Kısaltmalar Listesi

ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
EFA	Herkes için Eğitim <i>Education for All</i>
Eğitim-Bir-Sen	Eğitimciler Birliği Sendikası
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü <i>International Labour Organization</i>
İBBS	İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MTA	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü <i>Organization for Economic Co-operation and Development</i>
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı <i>Programme for International Student Assessment</i>
SASAM	Sağlık-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi
SPSS	Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TALIS	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması <i>Teaching and Learning International Survey</i>
TIMMS	Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırması <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu <i>United Nations Children's Fund</i>

YÖNETİCİ ÖZETİ

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, kadın öğretmenlerin mesleği seçmelerinde etkili olan faktörlerden; bireysel ilgi ve mesleği sevmeye, ailenin yönlendirmesi, diğer mesleklerle karşılaştırıldığında çalışma şartlarının daha rahat olması ve rol model bir öğretmen olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğinin eş ve annelik rollerine daha uygun olduğu yönündeki toplumsal bakış açısının kadın öğretmenler tarafından ne şekilde algılandığı ile ilgili nitel bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenliğin sadece kadın mesleği olmadığı görüşüne sahip olduklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan, konuya ilişkin nicel araştırma sonuçlarının nitel bulgulardan farklılaştığı ve her on katılımcıdan altısının öğretmenliğin kadınlar için en uygun meslek olduğunu düşündüğü görülmüştür.

Nitel araştırma kapsamında, kadın olmanın mesleğe “artı değer” kattığını düşünen katılımcılar, anaç, özverili ve şefkatli yaklaşım, empati yeteneği ile adanmışlık duygusu ile bu değeri tanımlamışlardır. Bununla birlikte, katılımcıların çoğu özellikle anneliğin empati duygusunu geliştirdiğine vurgu yapmıştır. Nicel araştırmadan elde edilen bulgulara göre ise katılımcıların yarısı kadın olmanın mesleği açısından avantaj yarattığını düşünmektedir.

Nitel araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların önemli bir bölümü eğitim ve öğretimle ilgili çeşitli konularda örgütsel vatandaşlık davranışını göstermektedir. Bu tür davranışlar sergileyen katılımcıların büyük bir kısmı kadın ya da anne olmalarının bu davranış şekliyle ilişkili olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Nitel araştırma bulguları, örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğiliminin kadın yöneticiler arasında yaygın olduğunu ortaya koymuştur.

Gerek nitel gerekse nicel araştırma kapsamında, kadın öğretmenlerin çalışma hayatında zorlayıcı olarak tanımladıkları başlıca faktörlerin; ders dışı iş yükü, iş yükü, velilerin ilgisizliği veya baskısı, maaş düzeyi, öğrenci disiplinsizliği, idarenin tavrı, sınıf mevcudu ile okul iklimi ve meslektaşlarla ilişkiler olduğu görülmüştür. Nitel araştırma katılımcılarının, medeni durum, çocuk sayısı, küçük yaş grubunda çocuk sahibi olmak, ev ve çocuk bakımı konusunda sosyal destek alabilmek ile okul yönetiminin ders programı ve izinler konusundaki esnek ve anlayışlı tavrına göre değişmekle birlikte iş ve aile yaşamı uyumu açısından da bazı sorunlar yaşadıkları açığa çıkarılmıştır. Diğer taraftan, nicel araştırma kapsamında iş-aile yaşamı dengesini kurmak açısından zorlandığını ifade eden katılımcı sayısı daha sınırlıdır. Buna göre, nicel araştırma kapsamında katılımcıların yüzde 22,7’si aile sorumluluklarının iş hayatını; yüzde 31,9’u da iş sorumluluklarının aile ve ev yaşamını olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir.

Nitel araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların büyük bir bölümünün yönetimin bir cinsiyeti olmadığını düşünmesine karşılık; nicel bulgular her on katılımcıdan sadece ikisinin yöneticilik için kadınları daha uygun gördüğü göstermiştir. Katılımcıların yüzde 36,8'i yönetim işi için erkek öğretmenlerin daha uygun olduğunu düşünmektedir. Nitel bulgular, katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin öğretmenliğin bir kariyer mesleği olmadığını düşündüğünü ve öğretmen katılımcılar arasında yönetici olmaya ilişkin istekliliğin oldukça düşük olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar arasında yönetici olma istekliliğinin düşük olmasının nedenleri; aşırı iş yükü, ilave maaş ve kadro imkanı olmaması, iş-aile uyumunun öğretmenliğe kıyasla daha zor olması, öğretmenlikte sağlanan mesleki doyumun yöneticilikte elde edilemeyeceği ile bireysel özelliklerin yöneticilik için uygun olmadığı düşüncesi bulunmaktadır. Nicel araştırma bulguları da bu konuda nitel sonuçları desteklemektedir. Nicel araştırma bulguları, katılımcıların okula ve öğrencilere daha fazla faydalı olma isteği, kariyer yapma hedefi ve norm kadro problemleri nedeniyle yöneticilik görevini üstlenmek istediklerini göstermiştir. Diğer taraftan, her on katılımcıdan yedisinin yönetici olmak istememesinin arkaplanında tam zamanlı çalışma düzeni, yöneticiliğin iş yükünün fazla olması, kişisel özelliklerinin yöneticilik için uygun olmadığı yönündeki bireysel algı, aile sorumlulukları, öğretmenliğin yöneticiliğe kıyasla daha yüksek iş memnuniyeti sağlaması ve yöneticiliğin ilave bir maddi getirisi olmaması gibi nedenler bulunmaktadır.

Nitel araştırma sonuçlarına göre, halihazırda yöneticilik yapan katılımcıların yaşadıkları sorunlar; sınırları belli olmayan iş yükü ve sorumluluklar, bürokratik iş yükü, okuldaki sorunların çözümünde kurumsal desteğin yeterli düzeyde olmaması, uzmanlık gerektiren işlerde yeterli hizmet içi eğitimin olmaması, özlük haklarına ilişkin beklentinin karşılanmaması, mesleğin statüsünün düşük olması, meslekte yükselme konusunda liyakat esaslarına uyulmaması, öğrenci disiplinsizliği ve veli ilgisizliği/baskısı, kadın yöneticilere yönelik olumsuz bakış açısı, rotasyon süresinin kısa olması, cinsiyet içi rekabetten kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, nicel araştırma sonuçları da genel olarak söz konusu bulguları desteklemektedir.

Son olarak, katılımcıların çoğunluğu, bir daha seçme şansları olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceklerini belirtmişlerdir. Her on katılımcıdan altısının bugün seçme olanağı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceğini ifade ettiği görülmüştür. Buna karşılık, her üç katılımcıdan sadece biri kendi çocuğunun öğretmen olmasını desteklemektedir.

- Kadın öğretmenleri en çok zorlayan faktörlerden biri olan iş-aile uyumunun sağlanması bakımından özellikle küçük yaş grubunda çocuk sahibi olan ka-

din öğretmenler için kreş, daha büyük yaş grubunda olan ve tam gün eğitim veren bir okula gitmeyen çocuklar içinse etüt imkanları yaygınlaştırılmalıdır. Bu bakımdan, kaliteli, düşük bedelli ya da bedelsiz, coğrafi olarak kolay erişilebilir ve çalışma saatleri ile uyumlu çocuk bakım ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin devlet tarafından sunulması veya her okulda kreş/anasınıfının açılması yoluyla kreş imkanlarının yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. 2. Fiziki yetersizlikler nedeniyle kısa vadede kreşlerin yaygınlaştırılmaması durumunda, tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde devlet tarafından kreş ya da bakıcı yardımı şeklinde nakdi destek sağlanmalıdır. Maaş düzeyinin öğretmenler açısından yetersizliği dikkate alındığında, çocuk bakım sorumluluklarının yerine getirilmesi açısından devlet tarafından sağlanacak ücretsiz veya düşük bedelli kreş imkânı veya nakdi destek uygulaması, önemli bir sosyal transfer olacaktır.

- Kadın öğretmenlerin doğum sonrasında kullandıkları raporların azaltılması için ücretli doğum izni süreleri uzatılmalı ve çoğu öğretmenin tam zamanlı çalışmaması nedeniyle süt izninin kullanımı açısından yaşanan aksaklıklar giderilmelidir. Bu bakımdan, ücretli izin sürelerinin yeniden düzenlenmesi ve emzirme izni kullanımıyla ilgili koşulların iyileştirilmesi sağlanmalıdır.
- Kadın öğretmenlerin iş–aile yaşamı uyumlarının artırılması açısından aktif çalışma hayatına ara vererek erken çocukluk dönemindeki bakım sorumluluklarını yerine getirmek isteyen kadın öğretmenler için doğum sonrası ücretsiz izin süresi 3 yıla çıkarılmalıdır.
- Çocuk bakım sorumlulukları nedeniyle zorlanan kadın öğretmenlerin ders programlarının bu sorumluluklarını kolaylaştıracak şekilde planlanması sağlanmalıdır. Halihazırda yöneticilerin inisiyatifinde olan bu konuda, yöneticiler arasındaki farklı yaklaşımlar nedeniyle mağduriyet ve eşitsizlik yaşanmaması bakımından daha formal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Kadın öğretmenleri ve yöneticileri zorlayan temel faktörlerden bir diğeri olan öğrenci disiplin sorunlarının çözümüne katkı sağlamak üzere söz konusu sorunların neler olduğu, hangi tür okullarda ve hangi sosyo-ekonomik koşullarda oluştuğu, hangi öğrencilerin risk grubu içinde yer aldığı gibi hususlar kapsamlı şekilde araştırılmalıdır.
- Gerek öğretmenler gerekse yöneticiler açısından zorlayıcı faktörler arasında yer alan, çeşitli evrak işleri, bilgi işlem sistemine yapılan girişler ile özellikle proje okullarında düzenli olarak yürütülen projelere ilişkin iş yükü şeklinde tanımlanan

ders dışı iş yükü azaltılmalıdır. Özellikle öğretmenlerin iş yükünün azaltılması için mükerrerliklerin ve elektronik sistemlerin etkinliğinin artırılarak mevcut verilerin yeniden girişinin azaltılması sağlanmalıdır.

- Öğretmenlik bir kariyer mesleği haline getirilmelidir. Yöneticilik için kadro, sorumluluk ve görevlere ilişkin net bir tanımlama yapılmalıdır. Bu bağlamda gerek etkili bir yönetim gerekse etkili bir öğrenme ve okul atmosferi için profesyonel okul yöneticiliği yaklaşımı benimsenmelidir. Profesyonel okul yöneticiliği yaklaşımı ile eğitim yöneticiliği bir görevlendirme değil, kadro olmalı, bunun için objektif ve adil bir seçme ve atama sistemi oluşturulmalı, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin görevlendirildikleri okullarda daha yüksek verimlilik ve bağlılık göstermesi açısından dört yıllık rotasyon süresinin sekiz yıl olması sağlanmalıdır.
- Yöneticiliğin kadın öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmesi için yöneticilerin maaş düzeyleri ve özlük haklarının artırılmalıdır. Bununla birlikte, yöneticilerin asli görevleri arasında olmaksızın üstlendikleri uzmanlık gerektiren sorumluluklar (iş sağlığı ve güvenliği, muhakkiklik gibi) okul yöneticilerinden alınmalıdır. Kadın yöneticilerin eğitim liderliği becerilerinin artırılmasına yönelik olarak Bakanlık ve sendikalar işbirliğinde hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Sınıf mevcudunun fazla olmasının öğretmenlerin iş yüklerinin artırması ve bu durumun da eğitimin kalitesi açısından olumsuz sonuçlar doğurması nedeniyle yüksek olduğu bölgelerde ve akademik başarı düzeyinin düşük olduğu okullarda sınıf mevcudunun azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerin kesintisiz ders saati nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü için yardımcı eleman istihdamı artırılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığının 2019 yılı istatistiklerine göre 49 bin 730 olan derslik ve 68 bin 365 öğretmen sayısına sahip okul öncesi eğitimin fiziki kapasitesine destek olmak, verilen eğitimin kalitesini artırmak ve bu alanda görev yapan kadın-erkek tüm öğretmenlerin yıpranma düzeylerini azaltmak amacıyla öğretmen ihtiyacının karşılanmasının yanında yaklaşık 100 bin destek personeli istihdam edilmesi gereklidir. Bununla birlikte, halihazırda okullarda çeşitli destek hizmetlerini gerçekleştirmek üzere fiilen istihdam edilen destek personelinin görev, sorumluluk ve rollerinin tanımlanmasına da ihtiyaç duyulmaktadır.
- Kadın öğretmenlerin çalışma hayatındaki durumlarının iyileştirilmesine yönelik

çabaların değişen koşullara duyarlılık göstermesi ve kalıcı olması için kadın öğretmenlerin çalışma hayatında karşı karşıya kaldıkları sorunları, iş-aile yaşamının uyumlaştırılmasına yönelik talepleri ve yönetici olma eğilimlerinin düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır. Bu anlamda, çalışma ve aile yaşamının değişen dinamiklerine uygun şekilde uygulanan politikalara ilişkin etki analizleri yapılmalı ve elde edilecek sonuçlara göre politika yelpazesi çeşitlendirilmelidir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin iş-aile uyumunu artırmaya ve çalışma hayatında karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik başarılı politika ve uygulamalar küresel düzeyde de izlenmelidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Öğretmenlerin, her geçen gün daha da karmaşıklaşan toplumsal talepleri karşılamaya çalışan eğitim sistemlerinin en temel unsuru olarak görülmesi, öğretmenlerin çalışma yaşamına odaklanmanın önemini artırmaktadır. Öğrenci başarısında etkili faktörün öğretmen olduğu çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Örneğin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırması (TIMSS) gibi uluslararası öğrenci değerlendirme programlarında en başarılı ülkeler üzerine yapılan bir çalışmada bu eğitim sistemlerinin ortak özelliğinin nitelikli öğretmen olduğu belirtilmiştir (Barber ve Mourshed, 2007). Benzer şekilde birçok ülkede yapılan çalışmalar öğrenci başarısı üzerindeki etkili okul-temelli faktörün öğretmenler olduğunu teyit etmiştir (EFA Global Monitoring Report Team, 2015; OECD, 2005; UNESCO, 2015). Öğretmen nitelikleri ise uzun vadede üretkenlikleri ve gelirleri ile ilgilidir (ERG, 2015). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin statüsünün artırılması ve öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi hayati öneme sahiptir. Bu durum Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ile Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından 1966 yılında yayımlanan Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesinde de ifadesini bulmuş ve eğitimin amaç ve hedeflerine ulaşmak için öğretmenlerin hakça bir statüden yararlanması ve öğretmenlik mesleğinin hak ettiği kamusal saygınlığı görmesi gerektiği belirtilmiştir (Gülmez, 2010).

Türkiye’de kız çocuklarının eğitime katılım oranlarının artması ile birlikte kadınların çalışma yaşamına katılma oranları yükselmiş ve kadınların üst ve orta yönetim kademelerindeki temsil oranları da artmaya başlamıştır. Benzer şekilde, kadınların öğretmenlik mesleğindeki temsili de artmış, kadınlar bu meslekte oransal olarak erkeklerden daha yüksek düzeyde yer almaya başlamıştır.



Örneğin 2018 yılı itibarıyla kamu okullarında görev yapan toplam 810.201 öğretmenden 479.890’ı kadındır (Gür vd., 2018). Ancak kadın öğretmen sayılarındaki artışa rağmen eğitim yönetiminde bu eğilim ortaya çıkmamış ve hatta 2007’den 2018’e kadar kadın eğitim yöneticilerinin sayısında azalma görülmüştür (OECD, 2019b). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından, 48 ülke ve ekonominin katılımıyla gerçekleştirilen, öğretmen ve okul müdürlerine odaklanan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) 2018 Raporu, Türkiye’deki kadın eğitim yönetici oranı ile kadın öğretmen oranı arasındaki çarpıcı farklılığa dikkat çekmektedir. Rapora göre, kadın öğretmen-



ler Japonya hariç TALIS 2018'e katılan tüm ülkelerde çoğunluğu oluştururken, okul müdürlerinin cinsiyet dağılımında kadınlar ülkelerin yaklaşık yarısında azınlık durumunda kalmaktadır. OECD ortalamasında kadın öğretmen oranı yüzde 68,3 iken kadın okul müdürü oranı yüzde 47,0'dir. Türkiye'de ise kadın öğretmen ve kadın okul müdürü oranları arasındaki çarpıcı fark dikkat çekmektedir. Tür-

kiye'de öğretmenlerin yüzde 55,8'i, okul müdürlerinin ise sadece yüzde 7,2'si kadındır. Bu oranlar TALIS 2008'deki oranlar ile karşılaştırıldığında Türkiye'de kadın öğretmen oranının arttığı, kadın okul müdürü oranının ise azaldığı görülmektedir (TALIS 2008 sonuçlarına göre yüzde 52,0 ve yüzde 8,8). Türkiye kadın okul müdürü oranının Japonya'dan sonra en düşük olduğu ülkedir. Örneğin 2018 yılı itibarıyla kamu okullarında görev yapan toplamda 85.279 eğitim yöneticisinden sadece 16.263'ü kadındır (Gür vd.,2018). Ancak eğitim yönetiminde kadın temsiline düşük olması dışında, öğretmenlerin de çalışma yaşamında karşılaştıkları pek çok sorun dile getirilmektedir (Çelik vd., 2019; Eğitim-Bir-Sen, 2013, 2019; OECD, 2019b). Bu nedenle kamuda görev yapan öğretmenlerin yaklaşık yüzde 55'ini oluşturan kadın öğretmenlerin ve yöneticilerin çalışma yaşamına ve bu konudaki taleplerine odaklanmanın hem eğitim sisteminin etkinliğini önemli ölçüde artırması hem de çalışma yaşamındaki kadınların sorunlarının çözümüne katkı sunması beklenebilir.

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı devlet okullarında çalışmakta olan kadın öğretmenlerin iş ve meslek yaşamlarına dair tutumları, memnuniyetleri ve talepleri ile kadın olmanın öğretmenlik mesleğine kattığı değer araştırılmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Hedefleri

Araştırmanın amacı, toplumsal olarak çoğunlukla kadın mesleği olarak algılanan öğretmenliğe kadınların kattığı artı bir değer olup olmadığının, kadın öğretmenlerin çalışma hayatındaki durumlarının iyileştirilmesi çerçevesinde gerek işe ilişkin olarak gerekse iş-aile yaşamı uyumu açısından hangi nedenlerle zorlandıklarının, yönetici olmak isteyen veya hâlihazırda yöneticilik yapan kadın öğretmenler için zorlayıcı unsurların söz konusu olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Söz konusu hususların

açığa çıkarılması, sayıları her geçen gün artan kadın öğretmenlerin iş ve aile yaşamlarının uyumlaştırılmasına yönelik etkin politikaların oluşturulmasına ve böylece hem ailelerin güçlenmesine hem de kadınların hak ettikleri kariyer imkânlarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik özellikle kadınların ağırlıkta olduğu bir meslek olmakla birlikte, son yıllarda kadın öğretmenlerin sayısı daha da artmıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin çalışma hayatında karşılaştıkları sorunların, iş-aile yaşamı dengesi açısından karşı karşıya kaldıkları zorlayıcı faktörlerin ve mesleğe bakış açılarının daha derinden analiz edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğinin eş ve annelik rollerine uygun olduğu yönündeki toplumsal bakış açısının kadın öğretmenler tarafından ne şekilde algılandığının da araştırılması önem arz etmektedir.

Diğer taraftan, daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretmen nitelikleridir (EFA Global Monitoring Report Team, 2015; UNESCO, 2015). Bu nedenle gittikçe artan toplumsal taleplere cevap vermeleri beklenen eğitim sistemlerinin öğretmen sorunlarına odaklanmadan başarılı olması beklenemez. Hem ulusal hem de uluslararası nitelikli farklı raporlar, Türkiye’de bu anlamda çözüm bekleyen birçok sorun ortaya koymuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2019; OECD, 2019b).

Ayrıca yine yukarıda da belirtildiği gibi, kadınların öğretmenlik mesleğindeki yüksek oranlı temsiline rağmen Türkiye yönetici kadın oranı açısından OECD ortalamasından düşük bir orana sahiptir ve OECD ülkeleri arasında bu anlamda son sıralardadır (OECD, 2019b). Dolayısıyla, bu durumun sebepleri araştırılmayı beklemektedir.

Bu bağlamda, kadınların aile bakım sorumluluklarının, kadın yöneticilere yönelik toplumsal bakış açısının ve/veya kişisel tercihlerinin kadın öğretmenlerin yönetici



olma eğilimleri üzerindeki etkilerinin araştırılması gerekmektedir. Bununla birlikte, kadın öğretmenlerin çalışma hayatındaki mevcut durumlarının geliştirilmesi ile aile

ve toplumsal yapımızın güçlenmesi bakımından son derece önemli bir hedef olan iş ve aile yaşamı arasındaki dengenin sağlanması için uygulanacak politikalar çeşitlendirilebilecektir. Söz konusu politikalara katkı sağlanmasının amaçlandığı bu çalışma, bundan sonra yapılacak benzer çalışmalar için de faydalı olacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ile araştırmanın sınırlılıkları ve sayıltıları açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemi araştırmacının, aynı araştırma içinde nicel ve nitel yöntemleri ve yaklaşımları kullanarak veri topladığı, analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve ileriye dönük yordamalarda bulunduğu araştırma olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Creswell, 2007). Çevremizdeki olay ve olguların karmaşık ve çok boyutlu olması bu yöntemin tercih edilmesinin temel gerekçesini oluşturmaktadır ve bu olay ve olguları anlamak için çoklu yöntemler kullanılmalıdır. Özellikle sosyal bilimlere ait sorunların anlaşılabilmesi için çoklu yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen (*sequential exploratory strategy*) yöntemi (Creswell, 2003) ile gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikli olarak nitel veri toplanmış ve elde edilen verilerin ışığında hazırlanan yapılandırılmış soru formları aracılığı ile nicel veri toplama aracı oluşturulmuştur. Bu bakımdan, karma yöntemin seçilmesinin gerekçesinin “geliştirme” (Gerene vd., 1989) olduğu belirtilebilir. Ayrıca çalışmada, verinin değerlendirilmesinde nitel ya da nicel verinin her ikisi de eşit vurgularla kullanılmış, herhangi birine, diğerinin aleyhine ağırlık verilmemiştir. Bu anlamda çalışma karma yöntem türlerinden interaktif/eşit vurgu (*equal-emphasis/interactive design*) (Johnson ve Christensen, 2014) dizaynı ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma belirli bir tema hakkında literatürde çok fazla bilginin olmadığı durumlarda, daha sessiz telaffuz edilen, keşfedilmesi ve hakkında fikir sahibi olunması gereken konuları çalışırken kullanılmaktadır. Özellikle karmaşık bir yapıya sahip, hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunması gereken konularda ve bastırılmış toplumsal kesimler üzerine çalışma yapılırken nitel çalışma tercih edilmelidir (Creswell, 2007). Ele alınan konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşma çabasının söz konusu olduğu nitel yöntemle tasarlanmış araştırmalarda sorunlar, içerisinde oluşup geliştiği değerler sisteminden yalıtılarak analiz edilmemekte; durumlara egemen olan ilişkiler ağı kendi doğal ortamında yorumlanmaya veya bunların anlamları ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Neuman, 2014).

Nitel araştırmada, katılımcıların anonimliğinin korunması için görüşme dökümlerinde ve veri analizinde katılımcıları açığa çıkarabilecek herhangi bir demografik özellik kullanılmamış; katılımcılar görüşme numarası ile statülerine göre öğretmen, müdür

ve müdür yardımcısı şeklinde kodlanmıştır. Bu şekilde, araştırmaya katılanların hakları korunmuştur.

Nicel araştırmalar ise olay ve olguların dışarıdan ölçümlenmesi yoluyla, gerçeklere ulaşmaya çalışan araştırmalardır (Arıkan, 2011). Bu çalışmanın hedeflenen amaçlarına ulaşmak için gerekli olan verileri elde etmek üzere betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın nicel kısmı, “tarama” (*survey*) modelinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Karasar, 2004).

2.2. Evren ve Örneklem

Gerek nitel gerekse nicel araştırmanın evrenini, Türkiye’de kamu kurumlarında temel eğitim ve ortaöğretimde çalışan kadın öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Nitel araştırma kapsamında öncelikle Eğitim-Bir-Sen Genel Merkez Kadınlar Komisyonunun üyelerinin katılımı ile bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, sonrasında ilgili literatür taramasının yapılmasının ardından Ankara, İstanbul, İzmir, Diyarbakır ve Trabzon’dan oluşan beş ilde 65 kadın öğretmen, müdür ve müdür yardımcısı ile derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Nitel görüşmelerin gerçekleştirildiği katılımcıların 36’sı öğretmen, 13’ü müdür ve 16’i de müdür yardımcısıdır. Örneklemde yer alacak katılımcıların belirlenmesinde demografik olarak medeni durum ve çocuk sahibi olma, iş tecrübesi ve yöneticilik deneyimi gibi özelliklerin farklılaşmasına; araştırma alanında yer alacak okulların seçiminde ise farklı tür ve düzeylerde eğitim verilmesi ile okulun farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerde bulunmasına dikkat edilmiştir. Böylece, örneklemin evreni temsil yeterliliğine sahip olması amaçlanmıştır.

Nicel araştırmada evreni temsilen TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu)’in İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1 bölgesinden 12 il (Ankara, Balıkesir, Bursa, Erzurum, Mersin, İstanbul, İzmir, Kayseri, Malatya, Samsun, Trabzon ve Şanlıurfa) seçilmiştir.

Bu örneklem çapı, 12 bölgede kurum türlerine göre kadın öğretmen sayıları hesaplanmış ve *Orantılı Örnekleme* yöntemiyle paylaştırılmıştır. Her bölgeden bir il olmak üzere, 12 bölgeden 12 il seçilmiş ve bölgelerin kurum türlerine göre örneklem çapı bu illerin örneklem çapı olarak belirlenmiştir. Eylül 2019’da MEB’den elde edilen verilere göre; toplamda 532.205 kadın öğretmen görev yapmaktadır. Okul türlerine göre örnekleme dağılımı oluşturulurken örnekleme girmeyen veya çok az sayıda

giren okul türleri ve kurumlar (Yaygın Eğitim, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Özel Eğitim Meslek Okulu, Özel Eğitim Uygulama Okulu, Üstün veya Özel Yetenekliler, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezi) kapsam dışı bırakılmış ve evreni temsilen 511.205 kadın öğretmen üzerinden hesaplamalar yapılmıştır. Toplamda ise 332 okuldan 2.717 kadın öğretmen ve yöneticiye ilişkin anketin verisi kullanılmıştır. 2.717 örnek büyüklüğünden hareketle yüzde 2 hata payı ile sonuçlar elde edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma kapsamında literatür taraması dikkate alınarak hazırlanan görüşme sorularının yönlendirici olmamasına ve formda yer alan toplam 16 sorunun araştırma problemini kapsayacak şekilde düzenlenmesine önem verilmiştir. Sorular hazırlanırken açık uçlu sorular tercih edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan katılımcıların profillerinin ve mesleğe bakış açılarının belirlenmeye çalışıldığı ilk sorularla veri toplama ve analiz için bir odak sağlanmıştır. Daha sonra katılımcılara, doğrudan kadın öğretmenlerin çalışma hayatındaki durumlarını ve karşılaştıkları zorlukları araştıran sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin işe ilişkin zorlayıcı faktörlerle ilgili düşünce, algı ve tutumları ile yönetici olma eğilimlerini etkileyen hususlara odaklanılmıştır.

Görüşmeler için ortalama bir saatlik süreler belirlenmiş olsa da pek çok okulda katılımcıların ilgisi ve olumlu tavırlarının etkisiyle görüşme süreleri, planlanan sürenin üzerine çıkmıştır. Görüşmelerde, görüşmeye başlanmadan önce araştırmacının konusu ve amaçları hakkında katılımcılara kısa bir bilgi verilmiştir. Görüşmecinin araştırmaya güvenini sağlamak ve araştırmacının etik unsurlar çerçevesinde gerçekleştirildiğini kanıtlamak amacıyla görüşmenin gizliliği ve bilimsel bir amaca hizmet ettiği hususu üzerinde önemle durulmuştur.

Nitel görüşmelerde, katılımcıların izin vermeleri halinde hem ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmeler kaydedilmiş, hem de not tutulmuştur. Buna karşılık, ses kaydı tutulmasına izin vermeyen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, sadece not tutulması yoluna gidilmiştir. Bu şekilde, söz konusu katılımcılar açısından görüşmeden kaynaklanabilecek herhangi bir rahatsızlık veya huzursuzluk ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Ancak, elle not tutma yönteminde katılımcıların söylediklerini bire bir kaydetmek zorlaştığından (Patton, 1990), sadece sorulara verilen cevaplar not alınmış, konuyla ilgili olmayan sohbetlere ilişkin not tutulmamıştır. Bununla birlikte, görüşmecilere ait ifadelerde herhangi bir düzeltme ve değişiklik yapılmamış, katılımcılar tarafından kullanılan ifadeler aynen analize tabi tutulmuştur.

Literatür taraması ve 65 katılımcıyla yapılan derinlemesine mülakatlardan elde edilen öncü bulgulardan yararlanılarak nicel araştırma için kullanılacak veri toplama aracı oluşturulmuştur. Toplumsal olarak çoğunlukla kadın mesleği olarak algılanan öğretmenliğe kadınların kattığı artı bir değer olup olmadığının, kadın öğretmenlerin çalışma hayatındaki durumlarının iyileştirilmesi çerçevesinde gerek işe ilişkin olarak gerekse iş-aile yaşamı uyumu açısından hangi nedenlerle zorlandıklarının, yönetici olmak isteyen veya halihazırda yöneticilik yapan kadın öğretmenler için zorlayıcı unsurların söz konusu olup olmadığını ortaya koymak üzere yapılan literatür taraması ve nitel araştırma bulguları sonucunda oluşturulan anket formu, konuya ilişkin uzmanların görüş ve önerileri alınarak revize edilmiştir.

31 sorudan oluşan veri toplama aracında yer alan ilk 11 soru araştırmaya katılan öğretmenlerin profillerini ve çalıştıkları okulların niteliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Geriye kalan 20 soru ise katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçmelerinde etkili olan faktörleri, işleri ile ilgili zorlayıcı unsurlar ile yönetici olma ile ilgili algılarını, yönetici olan katılımcılar için yöneticilik nedeniyle karşılaştıkları zorlukları, iş-aile uyumu çerçevesindeki görüşlerini ve iş tatminini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Nicel araştırma kapsamında, veri toplama sürecinde yüz yüze anket tekniği kullanılmıştır.

2.4. Sınırlılıklar ve Sayıtlar

Çalışmada, doğrudan kadın öğretmenlerin çalışma hayatına odaklanılmıştır. Bu anlamda, sözleşmeli öğretmenlerin durumları çalışmanın odağına alınmamıştır. Bununla birlikte, nicel araştırma, Türkiye genelinde yapıldığı için kent-kır ve maliyet kotaları konulmuştur. Buna göre araştırma; TÜİK'in İBBS Düzey 1'den Türkiye'yi temsilen 12 bölgeden seçilen 12 ilde kent (merkez) bölgelerindeki temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan kadın öğretmen ve yöneticilerle, 06-24 Ocak 2020 tarihleri arasında yüz yüze anket tekniği ile gerçekleştirilmiştir.

2.5. Veri Analizi

Nitel verilerin analiz edilmesi süreci, tümevarımsal bir yapıda gerçekleştirilmiştir. Görüşme dökümlerinden kodlar ve temaların oluşturulmasıyla özelden genele doğru giden bir süreç izlenmiştir. Bu anlamda, analizin başlangıcında veri kodlanarak alt bölümlere ayrılmış, ancak nihai olarak daha geniş, birleştirilmiş ve bütüncül bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için, veri analiz biçimi olarak tematik analiz seçilmiştir. Tematik analizde veriler içinde tema ve örüntüler aramak üzere analitik

teknikler kullanılmaktadır. Bu amaçla öncelikle analitik kodlama yapılmakta; daha sonra sınıflama ve temalama üzerine odaklanılmaktadır (Glesne, 2014; Rubin ve Rubin, 1995). Bu doğrultuda, literatür taraması sonucunda araştırma konusuna ilişkin kodlar tanımlanmış ve sınıflanmıştır. Son olarak, benzer kuramsal ve betimsel görüşleri içeren kodlamalar, aynı veri sınıflamaları içine yerleştirilerek tematik bir çerçeve ortaya konulmuştur.

Nicel araştırma çerçevesinde hazırlanan anketlerin uygulanması sonucu elde edilen veriler Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (SPSS) programına girilerek araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmiştir. Ankete katılan kadın öğretmenlerin kişisel özellikleri ile işe ilişkin zorlayıcı faktörler, iş-aile uyumu açısından yaşanan sorunlar, yönetici olma yönündeki isteklilik ile kadın yöneticilerin yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Ankete katılan kadın öğretmenlerin branşları, yaşları, çalışma süreleri, çocuk sayısı, en küçük çocuğunun yaşı, eğitim düzeyi ve çalışma statüleri bağımsız değişkenleri bakımından ilgili sorulara verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Ki-Kare Bağımsızlık Testi, Bağımsız Örnekler t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda, ankete katılan kadın öğretmenlerin araştırmanın odağını oluşturan çeşitli konulara ilişkin görüşleri açısından ele alınan bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, Bağımsız örnekler t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu durumlarda ise bu farkın hangi düzey veya düzeylerden kaynaklandığını tespit etmek için Scheffe Testi yapılmıştır. Ayrıca, katılımcıların 20. soruda düzenlenen 12 ifadeye katılım düzeylerinin belirlenmesi için beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Beşli Likert tipi ölçekler için süreklilik ve toplanabilirlik varsayımı altında normallik varsayımına bakılmıştır. Bu kapsamda, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve -1,5 ile +1,5 arasında yer aldığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada kullanılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, nitel ve nicel araştırmadan elde edilen bulgular, belirlenen temalara göre bütünsel bir bakış açısı içinde ele alınmıştır. İlk olarak gerek nicel gerekse nitel araştırma kapsamında katılımcı profili konusunda bilgi verilmiş; sonrasında öğretmenlik mesleğine bakış, işe ilişkin zorlayıcı faktörler, iş-aile uyumu açısından yaşanan sorunlar, yöneticiliğe bakış ve iş memnuniyeti temalarına ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Bununla birlikte, kadın öğretmenlerin çalışma hayatındaki durumlarının iyileştirilmesine yönelik politika önerilerinin oluşturulmasında da nitel ve nicel araştırma bulgularından yararlanılmıştır.

3.1. Katılımcı Profili

Bu bölümde, karma yöntemle gerçekleştirilen saha çalışmasının nicel ve nitel aşamalarına ilişkin katılımcı profili ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1.1. Nicel Araştırma

Nicel araştırma kapsamında 12 ilde toplam 2.717 katılımcıya anket uygulanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği iller; Ankara, Balıkesir, Bursa, Erzurum, İstanbul, İzmir, Kayseri, Malatya, Mersin, Samsun, Şanlıurfa ve Trabzon'dur. Söz konusu illerde araştırmaya katılan kadınların yüzde 90,6'sı öğretmen, yüzde 7,2'si müdür yardımcısı ve yüzde 2,2'si de müdürdür.

Tablo 1. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin illere ve statülerine göre dağılımı

İl	İşyerindeki statü			Toplam
	Öğretmen	Müdür yardımcısı	Müdür	
Ankara	261	8	4	273
Balıkesir	121	12	2	135
Bursa	249	13	2	264
Erzurum	110	4	1	115
Mersin	319	11	1	331
İstanbul	403	18	11	432
İzmir	204	81	25	310
Kayseri	120	9	6	135
Malatya	107	4	0	111
Samsun	151	22	6	179
Trabzon	81	5	0	86
Şanlıurfa	336	9	1	346
Toplam	2462	196	59	2717

Çalışmada, katılımcı profilini ortaya koyabilmek amacıyla seçilen demografik değişkenler; yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu ve en küçük çocuğun yaşı, eğitim durumu ve branş, toplam çalışma süresi, son işyerindeki çalışma süresi, çalışılan okul türü ve yöneticilik deneyimidir. Bununla birlikte, katılımcıların çalıştıkları okullardaki müdür ve müdür yardımcılarının cinsiyetleri de araştırılmıştır. İlk olarak, katılımcıların yaş grupları itibarıyla dağılımları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 42,7'sinin 31-40 yaş grubunda; yüzde 29,2'sinin 41-50 yaş grubunda, yüzde 21,9'unun 30 yaş altında ve yüzde 6,3'ünün de 50 yaşın üzerinde olduğu görülmektedir. Kasım 2018 MEB verilerine göre; 30 yaş altındaki kadın öğretmenlerin oranı yüzde 25,2; 31-40 yaş grubundakilerin oranı yüzde 43,5; 41-50 yaş arasındakilerin oranı yüzde 24,4 ve 51 ve üzeri yaştaki kadın öğretmenlerin oranı ise yüzde 7'dir. MEB verileri ile nicel araştırma verileri karşılaştırıldığında, yaş grupları itibarıyla örneklemin evreni benzer bir dağılım sergilediği söylenebilir.

Medeni durum ve çocuk sahibi olma, kadınların işgücüne katılımlarını belirleyen önemli faktörler arasındadır. Kadınlar evlendiklerinde zamanlarını işgücü piyasası ile ev işleri ve çocuk bakım sorumlulukları arasında en uygun şekilde paylaşmak zorunda kalmaktadır (Becker, 1965). Bu bakımdan, katılımcıların ailevi sorumluluklarını daha iyi analiz edebilmek açısından medeni durum ve çocuk sahibi olma durumu ile çocuğu olan katılımcılar için en küçük çocuğun yaşı önem kazanmaktadır. Katılımcıların yüzde 78,4'ü evli, yüzde 16,7'si bekar ve yüzde 4,9'u da boşanmıştır. Bununla birlikte, çocuk sahibi olma, evliliğe benzer şekilde kadınların hanehalkı işlerine ayıracağı zamanı artırmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin demografik özellikleri I (Yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma ve en küçük çocuğun yaşı)

<i>Yaş grupları</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>22-30 yaş arası</i>	592	21,9
<i>31-40 yaş arası</i>	1154	42,7
<i>41-50 yaş arası</i>	789	29,2
<i>51 ve üzeri yaş</i>	170	6,3
<i>Toplam</i>	2705	100,0
<i>Medeni durum</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Bekâr</i>	452	16,7
<i>Evli</i>	2124	78,4
<i>Boşanmış</i>	132	4,9
<i>Toplam</i>	2708	100,0
<i>Çocuk sahibi olma</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Çocuğum yok</i>	683	25,4
<i>1 çocuk</i>	772	28,7
<i>2 çocuk</i>	1013	37,6
<i>3 çocuk</i>	206	7,7
<i>4 ve üzeri çocuk</i>	18	0,7
<i>Toplam</i>	2692	100,0

<i>Çocuğu olan kadın öğretmenlerin en küçük çocuğunun yaşı</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>1 yaş ve altı</i>	92	4,6
<i>1-3 yaş</i>	475	23,9
<i>4-5 yaş</i>	312	15,7
<i>6-13 yaş</i>	632	31,8
<i>14-17 yaş</i>	225	11,3
<i>18 yaş ve üstü</i>	252	12,7
<i>Toplam</i>	1988	100,0

Araştırma kapsamında katılımcıların yüzde 74,6'sı çocuk sahibiyken; yüzde 25,4'ünün çocuğu bulunmamaktadır. Çocuk sayısı itibarıyla katılımcılar arasında bir çocuğu olanların oranı yüzde 28,7; iki çocuk sahibi katılımcıların oranı yüzde 37,6 ve üç ve daha fazla çocuğu olanların oranı ise 8,4'tür. Söz konusu yapı itibarıyla katılımcıların, Türkiye'deki genel eğilime benzer şekilde daha çok iki çocuklu hanehalklarının fertleri olduklarını söylemek mümkündür. 0-6 yaş arası çocuk gelişimi açısından en kritik dönem olduğundan (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve UNICEF, 2013), söz konusu dönemde çocuk bakım sorumlulukları açısından anne üzerindeki yük artmaktadır. Çocuk sahibi olan katılımcılar arasında, en küçük çocuğu 0-3 yaş grubunda olan katılımcıların oranı yüzde 28,5; 4-5 yaş grubunda olan katılımcıların oranı yüzde 15,7; 6-13 yaş grubunda olan katılımcıların oranı yüzde 31,8; 14-17 yaş grubunda olan katılımcıların oranı yüzde 11,3 ve 18 yaşında veya daha büyük yaşta çocuğu olan katılımcıların oranı da yüzde 12,7'dir.



Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında, katılımcıların sadece yüzde 10,4'ünün lisans üstü dereceye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların yüzde 1,1'i ön lisans mezunudur. Diğer taraftan, katılımcıların yüzde 8,7'si anaokulu/anasınıfı öğretmeni, yüzde 25,8'i sınıf öğretmeni ve yüzde 65,6'sı da alan öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Tablo 3'te yer alan verilerden, toplam kıdem süresi itibarıyla katılımcıların yüzde 17,9'unun 6 yıl ve daha az, yüzde 21,9'unun 6-10 yıl, 19,6'sının 11-15 yıl, yüzde 17,4'ünün 16-20 yıl ve yüzde 23,2'sinin de 21 yıl ve daha fazla süreyle iş tecrübesi olduğu görülmektedir.

Bu bakımdan, her on katılımcıdan altısının 10 yıl ve daha fazla süre kıdeme sahip olduğunu söy-

lemek mümkündür. Bununla birlikte, katılımcıların yüzde 65,9'u 5 yıl ve daha az süreyle, yüzde 23,3'ü 6-10 yıl, yüzde 10,8'i de 10 yıldan daha fazla süreyle halihazırda görev yaptıkları okullarda çalışmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin demografik özellikleri II (Eğitim düzeyi, kıdem, branş, çalışılan okul türü, yöneticilik deneyimi)

<i>Eğitim düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Ön Lisans</i>	31	1,1
<i>Lisans</i>	2403	88,4
<i>Yüksek lisans</i>	273	10,0
<i>Doktora</i>	10	0,4
<i>Toplam</i>	2717	100,0
<i>Branş</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Anaokulu / Anasınıfı öğretmeni</i>	234	8,7
<i>Sınıf öğretmeni</i>	697	25,8
<i>Alan öğretmeni</i>	1774	65,6
<i>Toplam</i>	2705	100,0
<i>Toplam çalışma süresi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>5 yıl ve altı</i>	485	17,9
<i>6-10 yıl arası</i>	592	21,9
<i>11-15 yıl arası</i>	530	19,6
<i>16-20 yıl arası</i>	469	17,4
<i>21 yıl ve üzeri</i>	626	23,2
<i>Toplam</i>	2702	100,0
<i>Mevcut işyerindeki çalışma süresi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>5 yıl ve altı</i>	1771	65,9
<i>6-10 yıl arası</i>	626	23,3
<i>11-15 yıl arası</i>	164	6,1
<i>16 yıl ve üzeri</i>	127	4,7
<i>Toplam</i>	2688	100,0
<i>Okul türü</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Okul öncesi</i>	152	5,7
<i>İlkokul</i>	862	32,2
<i>Ortaokul</i>	740	27,6
<i>İmam hatip ortaokulu</i>	274	10,2
<i>Anadolu lisesi</i>	215	8,0
<i>Anadolu mesleki ve teknik lise</i>	259	9,7
<i>Anadolu imam hatip lisesi</i>	177	6,6
<i>Toplam</i>	2679	100,0
<i>Yöneticilik deneyimi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Yok</i>	2122	86,2
<i>Var</i>	340	13,8
<i>Toplam</i>	2462	100,0

Katılımcıların yüzde 13,8'inin halihazırda veya geçmişte yöneticilik deneyimi varken; yüzde 86,2'sinin deneyimi bulunmamaktadır. Bu anlamda, her yüz katılımcıdan 86'sının yöneticilik deneyimi olmaması, Türkiye'deki genel eğilimi yansıtacak şekilde, araştırma kapsamında yer alan kadın öğretmenlerin oldukça sınırlı bir kısmının yönetim kademesinde yer aldığını göstermektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okullarda, yönetim kademesinin cinsiyetler itibarıyla yapısına bakıldığında, katılımcıların çalıştıkları okullardaki müdürlerin yüzde 82,9'unun erkek, yüzde 17,1'inin ise kadın olduğu görülmektedir. Bununla beraber, katılımcıların yüzde 9,3 okullarındaki müdür yardımcılarının hepsinin kadın, yüzde 40'ı hepsinin erkek olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, her iki katılımcıdan biri okullarında en az bir kadın ve en az bir erkek müdür yardımcısının olduğunu belirtmiştir. Söz konusu veriler, katılımcıların yöneticilik deneyimleri ile birlikte değerlendirildiğinde, eğitim kurumlarında yönetim kademesinde yer alan kadınların oranının oldukça düşük olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. Çalışılan okuldaki yöneticilerin cinsiyeti

<i>Müdürün cinsiyeti</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Kadın</i>	454	17,1
<i>Erkek</i>	2195	82,9
<i>Toplam</i>	2649	100,0
<i>Müdür yardımcısının / yardımcılarının cinsiyeti</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Hepsi kadın</i>	249	9,3
<i>Hepsi erkek</i>	1073	40,0
<i>En az biri kadın / erkek</i>	1360	50,7
<i>Toplam</i>	2682	100,0

3.1.2. Nitel Araştırma

Nitel araştırma kapsamında 5 ilde toplam 65 derinlemesine mülakat gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği iller; Ankara, Diyarbakır, İstanbul, İzmir ve Trabzon'dur. Araştırma kapsamında 36 öğretmen, 16 müdür yardımcısı ve 13 müdürle görüşülmüştür. Nitel araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yaş grupları itibarıyla dağılımlarına bakıldığında, katılımcıların yüzde 6,2'sinin 30 yaş altında, yüzde 32,3'ünün 31-40 yaş grubunda, yüzde 52,3'ünün 41-50 yaş grubunda ve yüzde 9,2'sinin de 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcı profili

Kat. no	İl	Okul türü	Yaş	Toplam çalışma süresi (Yıl)	Medeni durum	Çocuk sayısı	Eğitim düzeyi	Statü
1	Ankara	Özel eğitim	47	23	Bekâr	1	Lisans	Müdür
2	Ankara	Özel eğitim	29	3	Evli	0	Lisans	Öğretmen
3	Ankara	Özel eğitim	41	20	Bekâr	0	Lisans	Öğretmen
4	Ankara	Özel eğitim	39	15	Evli	2	Lisans	Öğretmen
5	Ankara	Anadolu lisesi	62	38	Bekâr	1	Lisans	Müdür yardımcısı
6	Ankara	Anadolu lisesi	42	22	Evli	1	Yüksek lisans	Müdür yardımcısı
7	Ankara	Anadolu lisesi	53	30	Evli	1	Lisans	Öğretmen
8	Ankara	Meslek lisesi	46	23	Evli	1	Lisans	Müdür
9	Ankara	Meslek lisesi	50	32	Evli	1	Lisans	Müdür yardımcısı
10	Ankara	Meslek lisesi	41	21	Evli	1	Yüksek lisans	Öğretmen
11	Ankara	Meslek lisesi	36	15	Evli	2	Lisans	Öğretmen
12	Ankara	Meslek lisesi	50	27	Evli	2	Yüksek lisans	Öğretmen
13	Diyarbakır	Ortaokul	38	14	Evli	1	Lisans	Müdür yardımcısı
14	Diyarbakır	Ortaokul	45	20	Evli	3	Lisans	Öğretmen
15	Diyarbakır	Ortaokul	39	19	Evli	2	Lisans	Öğretmen
16	Diyarbakır	Ortaokul	38	16	Evli	1	Lisans	Öğretmen
17	Ankara	Anadolu lisesi	40	20	Evli	2	Lisans	Öğretmen
18	Ankara	Anadolu lisesi	37	15	Evli	1	Lisans	Öğretmen
19	Ankara	Anadolu lisesi	32	8	Evli	1	Yüksek lisans	Öğretmen
20	Ankara	Anadolu lisesi	54	27	Evli	2	Yüksek lisans	Müdür
21	Ankara	İlkokul	45	20	Evli	3	Yüksek lisans	Öğretmen
22	Ankara	İlkokul	42	17	Bekâr	1	Yüksek lisans	Müdür yardımcısı
23	Ankara	İlkokul	29	7	Bekâr	0	Lisans	Öğretmen
24	Ankara	İlkokul	37	15	Evli	2	Lisans	Öğretmen
25	Ankara	Anadolu lisesi	42	23	Evli	2	Lisans	Öğretmen
26	Ankara	Anadolu lisesi	47	24	Evli	2	Lisans	Öğretmen
27	Ankara	Kız İHL	47	14	Evli	1	Doktora	Öğretmen
28	Ankara	Kız İHL	38	10	Evli	2	Lisans	Öğretmen
29	Ankara	Kız İHL	44	18	Bekâr	0	Lisans	Öğretmen
30	Ankara	Kız İHL	47	20	Evli	3	Lisans	Müdür
31	Ankara	Kız İHL	44	8	Evli	3	Lisans	Müdür yardımcısı
32	Trabzon	Kız İHL	52	25	Evli	2	Yüksek lisans	Müdür
33	Trabzon	Kız İHL	45	25	Evli	2	Yüksek lisans	Öğretmen
34	Trabzon	Kız İHL	36	13	Evli	3	Lisans	Öğretmen
35	Trabzon	Kız İHL	42	21	Evli	2	Lisans	Müdür yardımcısı
36	İzmir	Ortaokul	39	19	Boşanmış	1	Lisans	Müdür
37	İzmir	Ortaokul	36	14	Evli	1	Lisans	Öğretmen
38	İzmir	Ortaokul	37	14	Evli	2	Lisans	Öğretmen
39	İzmir	Ortaokul	50	29	Evli	2	Lisans	Öğretmen
40	İzmir	Anaokulu	45	23	Evli	2	Lisans	Müdür
41	İzmir	Anaokulu	31	9	Evli	1	Lisans	Müdür yardımcısı
43	İzmir	Anaokulu	42	20	Evli	3	Lisans	Öğretmen
44	İzmir	Ortaokul	50	30	Boşanmış	2	Lisans	Müdür
45	Ankara	Meslek lisesi	33	8	Evli	2	Lisans	Müdür yardımcısı
46	Ankara	Meslek lisesi	36	12	Evli	1	Yüksek lisans	Öğretmen

47	Ankara	Meslek lisesi	25	1.5	Evli	0	Lisans	Öğretmen
48	İstanbul	Kız lisesi	42	20	Evli	2	Yüksek lisans	Müdür
49	İstanbul	Kız lisesi	48	18	Evli	2	Lisans	Öğretmen
50	İstanbul	Kız lisesi	50	24	Evli	2	Lisans	Öğretmen
51	İstanbul	Ortaokul	48	22	Boşanmış	1	Lisans	Müdür
52	İstanbul	Ortaokul	49	20	Evli	3	Lisans	Müdür yardımcısı
53	İstanbul	Ortaokul	46	22	Evli	2	Lisans	Müdür
54	İstanbul	Ortaokul	47	24	Evli	2	Lisans	Öğretmen
55	İstanbul	Ortaokul	42	19	Evli	1	Lisans	Öğretmen
56	İstanbul	İHO	31	7	Bekâr	0	Lisans	Müdür yardımcısı
57	İstanbul	Kız lisesi	45	20	Evli	3	Lisans	Müdür yardımcısı
58	İstanbul	İHO	30	7	Evli	1	Yüksek lisans	Öğretmen
59	İstanbul	MTA lisesi	45	20	Evli	2	Yüksek lisans	Müdür
60	İstanbul	MTA lisesi	36	13	Evli	1	Lisans	Müdür yardımcısı
61	İstanbul	MTA lisesi	35	10	Evli	3	Yüksek lisans	Müdür yardımcısı
62	İstanbul	MTA lisesi	51	30	Evli	1	Lisans	Müdür
63	İstanbul	İlkokul	45	26	Evli	2	Yüksek lisans	Müdür
64	İstanbul	MTA lisesi	34	8	Evli	1	Yüksek lisans	Müdür yardımcısı
65	İstanbul	MTA lisesi	53	21	Evli	2	Lisans	Öğretmen
66	İstanbul	MTA lisesi	45	12	Evli	3	Lisans	Öğretmen

Not: 42 numaralı katılımcı dâhil edilmemiştir.

Katılımcıların yüzde 73,8'i lisans mezunuyken; yüzde 26,1'i lisansüstü dereceye sahiptir. Bununla birlikte, katılımcıların yüzde 10,8'i ana sınıfı öğretmeni, yüzde 6,2'si sınıf öğretmeni ve yüzde 83'ü alan öğretmenidir. Medeni durum ve çocuk sahibi olma durumu itibarıyla katılımcıların önemli bir bölümünün evli ve çocuk sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 5'ten de görüldüğü üzere, katılımcıların yüzde 84,6'sı evli, yüzde 10,8'si bekar ve yüzde 4,6'sı da boşanmıştır. Ayrıca, her on katılımcıdan dokuzu çocuk sahibidir. Çocuk sayısı itibarıyla tek çocuk sahibi katılımcıların oranının yüzde 39, 2 çocuk sahibi katılımcıların oranının yüzde 44,1 ve üç çocuk sahibi olan katılımcıların oranının da yüzde 16,9 olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te yer alan verilerden de görüldüğü üzere, katılımcılardan sadece ikisinin iş tecrübesi 5 yıl ve daha az süredir. Bununla birlikte, toplam kıdem süresi itibarıyla katılımcıların yüzde 15,6'sının 6-10 yıl, 18,8'inin 11-15 yıl, yüzde 26,6'sının 16-20 yıl ve yüzde 37,5'inin de 21 yıl ve daha fazla süreyle iş tecrübesi bulunmaktadır. Bu bakımdan, her on katılımcıdan sekizinin 10 yıl ve daha fazla süre kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, katılımcıların yüz-



de 81,5'i 5 yıl ve daha az süreyle, yüzde 15,4'ü 6-10 yıl ve yüzde 3,1'i de 16-20 yıl süreyle halihazırda görev yaptıkları okullarda çalışmaktadır.

Katılımcıların yöneticilik deneyimlerine bakıldığında yarısından fazlasının (yüzde 52,3) halihazırda çalıştığı okulda yönetici olduğu veya geçmiş dönemde yöneticilik deneyimine sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Söz konusu oranın yüksek çıkmasının ve nicel araştırma sonuçlarından farklılaşmasının nedeni, hedef kitle seçilirken katılımcıların önemli bir bölümünün yöneticilik görevinde bulunmasına dikkat edilmiş olmasıdır. Öyle ki, katılımcıların çalıştıkları okullardaki müdürlerin cinsiyetler itibarıyla dağılımlarına bakıldığında, kadın müdürlerin oranının yüzde 64,6 ile genel eğilimden farklı şekilde erkek müdürlerin oranının (yüzde 35,4) üzerine çıktığı görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların çalıştıkları okullara ilişkin özellikler

<i>İl</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ankara	30	46,2
İstanbul	19	29,2
İzmir	8	12,3
Diyarbakır	4	6,2
Trabzon	4	6,2
Toplam	65	100,0
<i>Okul türü</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ortaokul	14	21,5
Anadolu Lisesi	9	13,8
Kız İmam Hatip Lisesi	9	13,8
Meslek Lisesi	8	12,3
Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi	6	9,2
İlkokul	5	7,7
Kız Lisesi	4	6,2
Özel Eğitim	4	6,2
Anaokulu	3	4,6
İmam Hatip Ortaokulu	3	4,6
Toplam	65	100,0
<i>Okulun sosyo-ekonomik statüsü</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Orta-Yüksek	19	29,2
Orta-Düşük	18	27,7
Orta	10	15,4
Yüksek	10	15,4
Düşük	8	12,3
Toplam	65	100,0
<i>Okul müdürünün cinsiyeti</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kadın	42	64,6
Erkek	23	35,4
Toplam	65	100,0

Araştırmadan elde edilen bulguların zenginleşmesini sağlamak için farklı türdeki okulların araştırmaya dahil edilmesine özen gösterilmiştir. Bu açıdan, Tablo 6'da yer alan verilerde de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin kadın olması koşuluna da dikkat edilerek- okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyinde ve Anadolu lisesi, imam hatip ortaokulu, imam hatip lisesi, meslek lisesi, mesleki teknik ve Anadolu lisesi ile özel eğitim gibi farklı türde eğitim verilen okullar araştırma alanı içinde yer almıştır. Bununla birlikte, işe ilişkin zorlayıcı faktörler üzerinde etkili olabileceği varsayımı ile farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip okullarda görev yapan kadın öğretmen ve yöneticilerin araştırmaya dahil edilmesine çalışılmıştır. Buna göre, katılımcıların yüzde 29,2'si görev yaptığı okulu orta- yüksek sosyo-ekonomik düzeyde, yüzde 27,7'si orta- düşük sosyo-ekonomik düzeyde, yüzde 15,4'ü orta sosyo-ekonomik düzeyde, yüzde 15,4'ü yüksek sosyo-ekonomik düzeyde ve yüzde 12,3'ü de düşük sosyo-ekonomik düzeyde tanımlamıştır.

3.2. Öğretmenlik Mesleğine Bakış

Nicel ve nitel araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların öğretmenlik mesleğine bakışı, meslek tercihi, öğretmenliğin kadın mesleği olduğu yönündeki toplumsal algıya ilişkin görüşleri, kadın olmanın mesleğe kattığı "artı değer" ile örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri çerçevesinde ele alınmıştır.

3.2.1. Meslek Tercihi

Meslek tercihi, esas olarak kişinin tüm meslekler arasından en iyi yapabileceğini düşündüğü mesleğe yönelmesidir (Özpancar, Aydın ve Akansel, 2008). Meslek tercihi, kişinin yeteneklerine, kişilik özelliklerine ve eğilimlerine göre değişmekle birlikte mesleğin ekonomik getirisi, toplumsal saygınlığı, ailenin yönlendirmesi, iş garantisi sağlaması, çalışma koşulları, kariyer beklentisi gibi meslek tercihinde çok sayıda faktörün etkisi vardır (Bilgiseven, 1992; Koç, 1994; Genç, Kaya ve Genç, 2007; Dinç, 2008; Erol, Yergin ve Mercan, 2012).

Nitel araştırma çerçevesinde öğretmenlik mesleğinin seçiminde genel olarak dört faktör ön plana çıkmıştır. Bu anlamda, ilk olarak üzerinde durulması gereken bireysel ilgi ve mesleği sevmektir. Nitel araştırma kapsamında 65 katılımcının yaklaşık yarısı (31 katılımcı) öğretmenlik mesleğini kişisel özelliklerine uygun olduğunu düşünmesi ve mesleğe ilişkin bireysel ilgisi nedeniyle seçtiğini ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleği açısından meslek seçiminde etkili olan faktörlere odaklanan bir çalışmada öğretmenlik mesleğinin seçiminde kişisel faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaş-

miştir (Özbek, 2007). Benzer şekilde, bir başka çalışmadan elde edilen bulgular da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının öğretmenlik mesleğini idealindeki meslek olduğu için seçtiğini ortaya koymaktadır (Özsoy vd., 2010). Bazı katılımcılar, çok küçük yaşlardan itibaren öğretmen olmak istediklerini ve mesleğe atfettikleri kutsallığı şu şekilde ifade etmişlerdir:

Küçüklük hayalim. Öğretmenlik oynarken öğretmen olurdum. (26, Öğretmen)

Öğretmenliği çok kutsal bir meslek olarak gördüğüm için öğretmenliğe geçtim. (6, Müdür Yardımcısı)

Katılımcıların meslek tercihi açısından etkili olan ikinci faktör ise ailenin yönlendirmesidir. Bu bakımdan, 26 katılımcı aile yönlendirmesinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında olduğunu belirtirken; bazı katılımcıların (9 katılımcı) mesleği tercih etmesinde etkili olan tek faktör aile yönlendirmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ailelerin kız çocuklarını öğretmenliğe yönlendirmesinin temel sebebi, katılımcıların da ifade ettiği gibi, kadınların ev ve aile sorumluluklarını bir arada yerine getirebilmeleri açısından diğer mesleklerle karşılaştırıldığında öğretmenliğin çalışma koşullarının daha uygun olduğu yönündeki düşünceleridir.

Yani öncelikle çok hayalimdeki bir meslek değildi. Biraz aile yönlendirmesi oldu. Kadınlara uygun bir meslek olduğu söylendi. Çalışma açısından rahat bir ortam olduğu söylendi. Yani o şekilde ben de lisede öğretmenliğe yöneldim. Üniversite tercihlerim buna göre yönlendi. Devlet memuru olacağım için iş garantisini düşündük ailemle birlikte yine. Faktörlere baktığımda eskiden bu kadar bilinçlilik yoktu hani üniversite tercihi yaptığın dönemde. Ailemde kadına yakışır bir meslek dedi ben de bu yüzden başka bir işe yönelmedim araştırmadım. (60, Müdür yardımcısı)

Öğretmenliği hiç istemedim. Annemin ısrarıyla öğretmen oldum. Hep özel sektörde iş kadını olmak isterdim. (45, Müdür Yardımcısı)

Katılımcıların meslek seçiminde dikkat çeken diğer bir faktör, çalışma şartlarıdır. 19 katılımcı mesleği seçmesinde çalışma koşullarının belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Mesai saatleri nedeniyle yarı zamanlı çalışma, tatil süresinin daha uzun olması ve kamuda çalışmanın sunduğu iş garantisi ile birlikte bütünsel bir bakış açısı içinde çalışma şartları olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, söz konusu katılımcılar tarafından genel olarak çalışma koşullarının kadınlar için daha rahat olmasına da vurgu yapılmıştır. Bu noktada, özellikle daha önce farklı alanlarda iş tecrübesine sahip olan katılımcıların karşılaştırma yaptıkları görülmüştür. Bazı katılımcılar yaşadıklarını şu şekilde anlatmaktadırlar:

Ben çok uzun seneler özelde çalıştım ve çocuklarımı özel sektörde büyüttüm. Senelerce izinsiz çalıştım. Hamileliğimin son gününe kadar çalıştım. Bebeğim 20 günlükken çalışmaya başladım. Tabi özel sektörün zorluğu çok, tabi Milli Eğitim'e geçişte onların etkisi oldu. (17, Öğretmen)

Mesleği tercih sebebim, kesinlikle çalışma saatleri ve çalışma günleri. Kendime de zamana kalsın istiyorum. Hani evli olunca da ailenize de vakit ayırmak istiyorsunuz. Boş gün kavramı, tatiller kesinlikle benim için çok önemli. Çalışma saatini kendimize göre seçebiliyor olmamız da kesinlikle bu mesleği seçmemde en önemli etkendi. Benim için zaman da çok önemli. Ben mesela özel sektörde de çalıştım. Tekstil firmasında da çalıştım. Oradaki çalışma şartlarına baktığım zaman, çalışma saatleri çok fazla, karşılığını alamıyorsunuz. Sigortanız yatmıyor. Tatil diye bir şey yok, böyle bir durumda bu ortamda bulunmak mı yoksa devletin bir kurumunda mesai saatleriniz belli olarak, sigortanızın düzenli yattığı, maaşınızın belli olduğu ve düzenli olarak ödendiği bir hayat mı dediğinizde elbette ki bu hayatı seçtim. Ben çalışıyorsam bütün günümü ya da bütün kimliğimi bir kuruma, bir şirkete adayamam. (28, Öğretmen).

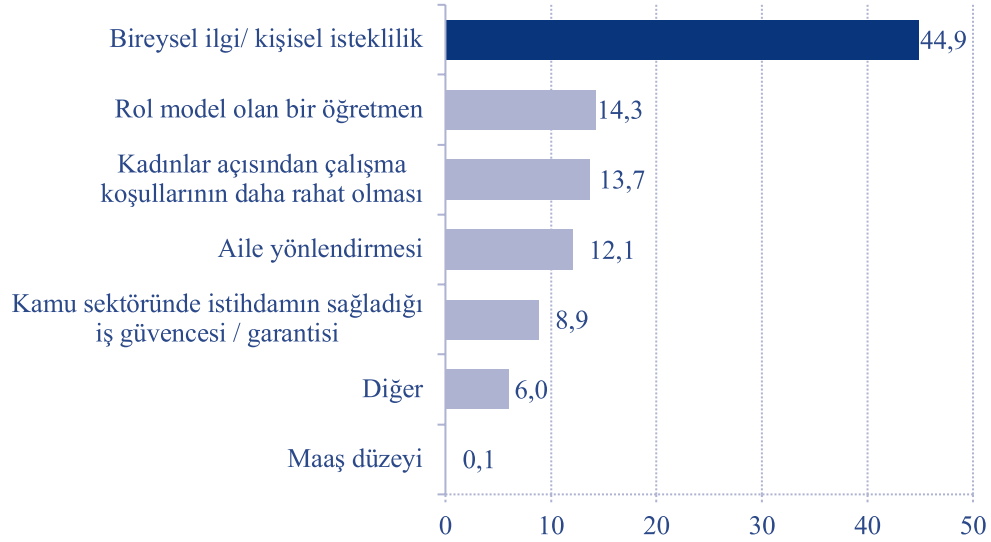
Mesleğin tercih edilmesinde ön plana çıkan son faktör, rol model bir öğretmendir. 15 katılımcı, öğretmenlerinden etkilendiklerini ve bu öğretmenleri rol model aldıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

İlkokul öğretmenim... benim hayatımda çok etkili oldu. (1, Müdür)

Hayatta en sevdiğim insanlar öğretmenlerimdi. (45, Öğretmen)

Diğer taraftan, az sayıda katılımcı tarafından ifade edilmiş olmakla birlikte, meslek seçimi açısından etkili olan diğer faktörler; mesleğin saygınlığı, öğrencileri sevme, sınav puanı ve atama kolaylığı, eşin isteği ve maaş düzeyi şeklindedir.

Nitel araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, nicel araştırma kapsamında da katılımcıların öğretmenlik mesleğini neden tercih ettikleri araştırılmıştır. Buna göre, katılımcıların yüzde 44,9'unun öğretmenlik mesleğini tercih etmesinin arkasında yatan neden bireysel ilgidir. Öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde etkili olan ikinci faktör rol model bir öğretmen (yüzde 14,3), üçüncü faktör mesleğin kadınlar açısından daha rahat çalışma koşulları sunması (yüzde 13,7) ve dördüncü faktör de aile yönlendirmesidir (yüzde 12,1). Bu bağlamda, nicel araştırmada ulaşılan sonuçların nitel araştırma bulguları ile benzerlik taşıdığını söylemek mümkündür.

Şekil 1. Öğretmenlik mesleğini seçmedeki en önemli faktör

Diğer taraftan, öğretmenlik mesleğini seçerken kamu sektöründe istihdamın sağladığı iş güvencesinin etkili olduğunu ifade eden katılımcıların oranı yüzde 8,9'ken; maaş düzeyinin etkili olduğunu belirten katılımcıların oranı sadece yüzde 0,1'dir. Bu sonucun da nitel araştırma bulguları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Meslek seçiminde genel olarak en belirgin faktörlerden biri olan ekonomik getiri düzeyine atfedilen önem, kadın öğretmenlerin mesleğe yaklaşımı açısından farklılaşmaktadır. Bu bakımdan, mesleğin bireysel ilgi ve idealizm ile karakterize edilen niteliğinin kadın öğretmenler açısından daha ön planda olduğu söylenebilir.

3.2.2. Öğretmenliğin Kadınlar için En Uygun Meslek Olduğu Yönündeki Toplumsal Algı

Çalışmada, katılımcılara “öğretmenliğin kadın mesleği” olduğu yönündeki toplumsal algı konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Nitel araştırma kapsamında, katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenliğin sadece kadın mesleği olmadığını; başka bir ifadeyle, meslekte erkeklerin de çok başarılı olabildiğini belirtmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri doğrultusunda, öğretmenliğin kadınlar için en uygun meslek olduğu yönündeki toplumsal algının nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- Çalışma koşullarının kadınların ev-aile sorumluluklarını daha rahat yerine getirebilmesine imkân vermesi,

- Kadınların anaçlık duygusu ile daha şefkatli, duygusal ve sabırlı olmasının meslekte sağladığı avantajlar ile söz konusu avantajların özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenliği açısından çok önemli olması,
- Kadın öğretmen adaylarının meslek sınavlarında daha başarılı olması,
- Maaş düzeyinin yetersiz olarak değerlendirilmesi nedeni ile erkek adaylar tarafından mesleğin daha az tercih edilmesi.



Öğretmenliğin kadınlar için en uygun meslek olduğu yönündeki toplumsal algı konusunda çalışma koşullarının kadınların ev-aile sorumluluklarını daha rahat yerine getirebilmesine imkân vermesinin etkili olduğunu düşünen katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Bence kadın mesleği değil. Ama öğretmenlik toplumsal olarak, kadınlar için uygun görülüyor. Anne ve eş rolleri ve ev sorumlulukları açısından çalışma koşulları uygun olduğu için hem aileler kız çocukları için hem de erkekler ve onların aileleri de gelinleri için öğretmenlik mesleğinin avantajlı olduğunu düşünüyor. Bu nedenle de daha çok kadınlar için tercih edilen bir meslek. (5, Müdür Yardımcısı)

Ben bölümü ilk kazandığımda bana şu dendi: Bayan için en iyisi öğretmenlik. O zaman bunları anlayamadım. Neden dedim kendi kendime. Biz öğretmenlikten başka meslekler de yapamaz mıyız? Bunları da eleştirmiştim ama sonra gerçek hayata başladığımda, kadının Türk kültüründe ve toplumunda sorumluluklarının o kadar fazla olduğunu gördüm ki, yarım gün çalışan öğretmen arkadaşlarımızın günün geri kalan kısmında evine ve çocuklarına vakit ayırması güzeldi. Çünkü bizde maalesef kadın çalıştığında evdeki sorumluluklar azalmıyor. Yani Türk erkeği çalışan kadından da ev hanımı gibi bütün her şeyi bekliyor. Bundan dolayı da mesleğe başlayıp anne olduktan sonra evin sorumluluğunu aldıktan sonra anladım ki evet Türk kültüründe öğretmenlik mesleği kadına çok uygun demelerinin sebebi buymuş. (40, Müdür)

Öğretmenliğin kadın mesleği olduğu yönündeki algının kadınların anaç ve şefkatli yaklaşımından kaynaklandığını düşünen bazı katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

Çalışma koşulları kadın için daha uygun. Anne hem eve hem işe zaman ayırabiliyor. Meslekte anaç duygular baskın. Toplumda da “kadına öğretmenlik yakışır” gibi bir algı var. (24, Öğretmen)

Kime emanet etmek istersiniz çocuğunuzu? Onu en iyi anlayan kişiye, onu kimin en iyi anladığını düşünürsünüz? Annenin ya da annelik misyonu yüklediğiniz, anne olan bir kadın. Çünkü biz çalışma hayatında görüyoruz, ben o dönemi çok şey yaşamadım ama anneliğinden önce ve anneliğinden sonra birçok öğretme arkadaşımızda çok fazla değişme oluyor. Aslında bu, toplumun tezini de doğrular. (31, Müdür Yardımcısı)

Kadın öğretmen adaylarının meslek sınavlarında daha başarılı olduklarını düşünen bir diğer katılımcı ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Kız çocukları daha çok çalışıyor ve sınavları daha kolay kazanabiliyorlar. Ayrıca çalışma koşulları kadına uygun olduğu için seçiliyor. (34, Öğretmen)

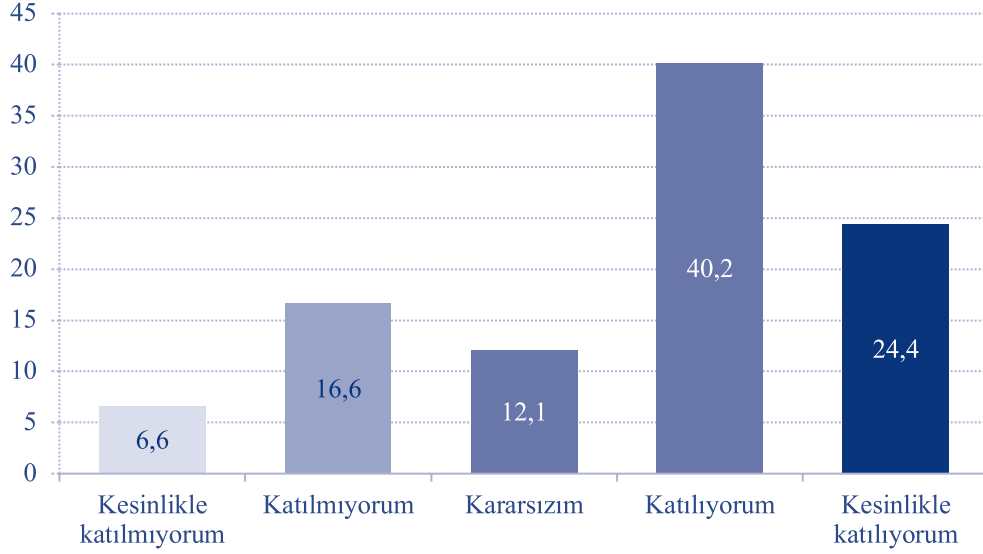
Maaş düzeyinin yetersizliği olarak değerlendirilmesi nedeniyle erkekler tarafından mesleğin daha az tercih edildiğini belirten bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Erkekler ev geçindirdiği için maaş seviyesi onlar için yeterli olmayabilir. Bu nedenle alanı daha çok kadınlara bırakıyor olabilirler. (12, Öğretmen)

Öte yandan, katılımcıların önemli bir bölümü meslekte en az kadın öğretmenler kadar erkek öğretmenlerin de olması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, erkek öğretmenlerin daha profesyonel, daha açık bir anlatımla duygusallıktan uzak ve sonuç odaklı davranmaları nedeniyle bazı kademe ve branşlarda kadın öğretmenlere göre daha verimli olduğunu düşünen katılımcılar da söz konusudur.

Öğretmenliğin kadınlar için en uygun meslek olduğu yönündeki toplumsal algıya ilişkin görüşler, nicel araştırma kapsamında da sorgulanmıştır. Buna göre, Şekil 2’den de görüldüğü üzere, öğretmenliğin kadınlar için en uygun meslek olduğunu düşünen katılımcıların oranı yüzde 64,6’dır. Buna karşılık, katılımcıların yüzde 12,1’i bu konuda kararsız olduğunu ve yüzde 23,2’si de bu şekilde düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Şekil 2. “Öğretmenlik kadınlar için en uygun meslektir” görüşüne kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)



Tablo 7, öğretmenliğin kadınlar için en uygun meslek olduğu görüşüne ilişkin kadın öğretmenlerin katılım düzeyleri bakımından yaş, toplam çalışma süresi (mesleki kıdem) ve en küçük çocuğun yaşı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ($p < 0,05$) olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan Scheffe Testi sonucuna göre ise 22-30 yaş arası kadın öğretmenlerin 41-50 yaş arası kadın öğretmenlere göre; 5 yıl ve altı çalışma süresine sahip kadın öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip kadın öğretmenlere göre; en küçük çocuğunun yaşı 3 yaş ve altında olan kadın öğretmenlerin ise en küçük çocuğunun yaşı 6-13 yaş arası olan kadın öğretmenlere göre öğretmenliğin kadınlar için en uygun meslek olduğu görüşüne ilişkin katılım düzeyleri daha yüksektir.



Tablo 7. “Öğretmenlik kadınlar için en uygun meslektir” görüşüne kadın öğretmenlerin katılım düzeyi ortalaması bakımından bağımsız değişkenlere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Görüşülen kişi	n	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
22-30 yaş arası	592	3,72	1,118	G.Arası	21,043	3	7,014		
31-40 yaş arası	1154	3,58	1,200	G.İçi	3877,070	2701	1,435		
41-50 yaş arası	789	3,48	1,241	Toplam	3898,112	2704		4,887	,002*
51 ve üzeri yaş	170	3,59	1,257						
Toplam	2705	3,58	1,201						
5 yıl ve altı	485	3,76	1,143	G.Arası	34,361	4	8,590		
6-10 yıl	592	3,67	1,157	G.İçi	3865,550	2697	1,433		
11-15 yıl	530	3,52	1,204	Toplam	3899,912	2701		5,993	,000*
16-20 yıl	469	3,44	1,208						
21 yıl ve üzeri	626	3,52	1,260						
Toplam	2702	3,58	1,202						
3 yaş ve altı	567	3,72	1,150	G.Arası	20,646	4	5,161		
4-5 yaş	312	3,62	1,158	G.İçi	2847,637	1983	1,436		
6-13 yaş	632	3,47	1,221	Toplam	2868,283	1987		3,594	,006*
14-17 yaş	225	3,56	1,220						
18 yaş ve üstü	252	3,51	1,273						
Toplam	1988	3,58	1,201						

3.2.3. Kadın Olmanın Mesleğe Kattığı “Artı Değer”

Nitel araştırma kapsamında, katılımcılara kadın olmanın mesleğe kattığı bir “artı değer” olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların neredeyse tamamı (63 katılımcı) kadın olmanın mesleğe “artı değer” kattığını düşünmektedir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda kadın olmanın mesleğe kattığı artı değer;

- Anaçlık,
- Şefkat,
- Duygusallık,
- Empati,
- Duyarlılık,
- Detaycılık,
- Özveri,

- Adanmışlık ve
- Tüm bu faktörlerin bir sonucu olarak öğrenci ve veliler ile daha iyi iletişim kurma özelliği şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte, özellikle anneliğin empati duygusunu geliştirdiğini ve bunun sınıf ortamına yansımalarının önemli olduğunu vurgulayan katılımcılar söz konusudur. Bu katılımcılar, çocuk sahibi olduktan sonra öğrencilere karşı daha sabırlı olduklarını, duygusal olarak onlara daha yakınlaştıklarını ve dolayısıyla onlarla daha iyi iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Bir duyguyu başkasının yaşadığı şekilde hissetme yeteneği (Hoffman, 1990) olarak tanımlanabilecek olan empati becerisine sahip olmak, öğretmenlerin öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini anlamasını veya onlar gibi hissedebilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin, özellikle temel eğitimin en önemli aktörleri olarak görülen sınıf öğretmenlerinin karşısındaki öğrenciler ile empati kurabilmeleri, başka bir ifadeyle onları anlayabilmeleri eğitim öğretim sürecinde daha az sorun yaşanması sonucunu doğurabilmektedir (Demir, 2012). Öyle ki, öğrenciler öğretmenlerin onların neler hissettiklerini anlamaya çalıştıklarını fark ettiklerinde, kendilerini öğretmenlerine daha yakın hissetmekte, onlara güvenmekte ve hatta onlardan etkilenmektedirler (Kuzgun, 2000). Bu durum da bir yandan öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi artırırken, diğer yandan öğretmen – öğrenci çatışmasını azaltmaktadır. Anneliğin empati duygusunu geliştirdiğini ve bunun sınıfa yansımalarını bazı katılımcılar şu şekilde belirtmişlerdir:

Ne beklediysen ve çocuklarım için ne istediysen ben kendi öğrencilerime onu vermeye çalışıyorum. Açık söyleyeyim, fazla olabilir, az olabilir adını ben koymuyorum ama ben kendi çocuklarım için ne istedimse onlar için de aynısını yapmaya çalışıyorum. (21, Öğretmen)

Anne olduktan sonra öğrencilerimi çocuk gözü ile daha çok görebildim. Diğer türlü sadece kafamda vermek istediğim şeyler vardı ve onları vermeye çabalıyordum. Ama daha sonra onların neden anlamadıklarını neden hırçınlaştıklarını anlamam için böyle bir yol açıldı. (41, Müdür Yardımcısı)

Yukarıda da belirtildiği üzere, katılımcıların çoğu kadın ve anne olmanın öğrenci ve veliler ile olan iletişimlerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bu konudaki katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Empati kurmayı bilmek lazım. Bunu yapabildiğin anda o çocuğun sınıfta niye kötü olduğunu düşünmeye başlıyorsun. Dersini acaba niye dinlemiyor, bir gün o çocuğu odaya çek, bir dinle bakalım... “Sen bir saygısızlık yapıyorsun.” Ama ben inanıyorum ki bunun altında bir şey

var. Ben bu saygısızlığı kendi üzerime almıyorum de bakalım o çocuk ne diyecek sana, o çocuk ne olacak. (20, Müdür)

Meslek hayatında annelik ve meslek eşdeğer, öğretmen iseniz ve anneyseniz ve kadın iseniz çocukların aklından çok kalbine dokunma yeteneği geliştiriyorsunuz. (51, Müdür)

Ben hep sabırlıydım ama çocuğum olmadan önce biraz daha azmış. Çocuğum olduktan sonra hem çocuklara karşı sabrı yükseldi ve hem de duygusal olarak onlara yaklaştım. Birbirini destekleyen bir süreç bu. (19, Öğretmen)

Evet, kadın olmamın çocuklar için avantajı var. Çocuklarla daha samimi daha rahat ilişkiler kurabiliyoruz... Mesela birinci sınıfta çocuklarımı aldığım zaman, ya tuvalete gitmesini bilmiyor bu çocuklar. Erkek çocuk ya da kız çocuk hiç fark etmiyor ben tuvalete onlarla birlikte girip, inanın ben onlara nasıl oturup kalkacaklarını öğretiyorum. Ya da ilk zamanlar altına kaçırma olayları çok oluyor, onu bile biz yapıyoruz. (21, Öğretmen)

Kadınlar daha fedakâr, erkekler fedakâr değil demiyorum ama kadınlar biraz daha zamanından kendinden daha çok veriyorlar diye düşünüyorum. Belki tahammül ve sabır anlamında da kadınların daha ağır bastığını düşünüyorum. Pansiyonda kalan öğrenciler bazen gelip, hocam sizi annemiz gibi görüyoruz diyorlar ve sarılıyorlar. Hocam siz olmasaydınız bu pansiyona alışamazdık diyenler oluyor. Çamaşır makinesin deterjanını koyarken bir şey söylemişimdir, onu söyleyip hocam iyi ki varsınız yoksa ben buraya alışamazdım, annemden ayıryım siz olmasaydınız alışmazdım diyenler var. (28, Öğretmen)

Bizler insan yetiştiriyoruz, robot değil duyguları var. Duyguları olduğu içinde anaçlık duygumuz bayanlarda ön sırada olduğu için öğrencilerle daha rahat iletişim kurabiliyoruz. Bu bizim için avantaj. Velilerle iletişime geçerken görüyoruz erkekler bizden daha dezavantajlılar bizler çok daha rahat iletişime geçiyoruz. (36, Müdür)

Katılımcılara göre, kadın öğretmenler “artı değer” olarak tanımlanan özellikleri nedeniyle desteğe ihtiyacı olan öğrencileri daha kolay tespit edebilmekte ve onlara yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Diğer taraftan, katılımcılar söz konusu özelliklerin iş hayatında “profesyonelliği” olumsuz yönde etkilediğini, ayrıca kadın öğretmen ve yöneticilerin iş sınırlarını genişletmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan, kadın yönetici ve öğretmenler okulu ve öğrencileri aşırı derecede sahiplenmek-

te; öğrencilerini adeta kendi çocukları gibi görmekte ve okulu da kendi evleri gibi benimsemektedirler. Diğer taraftan, bazı katılımcılara göre bu durum aynı zamanda kadın öğretmenleri ve yöneticileri yıpratmaktadır.

Katılımcılar tarafından kadın olmanın mesleğe kattığı artı değer açısından üzerinde durulan bir diğer husus, kadın öğretmenlerin ve yöneticilerin daha demokratik ve farklı fikirlere karşı daha duyarlı olmalarıdır. Bir öğretmen katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Ben bir kadın çalışan olarak müdürümün kadın olmasının avantajını görüyorum şu anda yaşayabileceğim sorunların farkında olması işimizi kolaylaştırıyor aslında. Kadınlar genellikle daha nazik olabiliyorlar. Hassasiyet, nezaket ve anlayışlı olma kadının doğasına da uygun yani. En azından farklı fikirlere açık oluyorlar. (33, Öğretmen)

Bununla birlikte, bazı katılımcılar, kadınların detaylara daha fazla önem verdiklerini, zorlu koşullarla mücadele ve çok sayıda sorumluluğun üstesinden aynı anda gelebilme bakımından erkeklere kıyasla daha başarılı olduklarını ifade etmişler ve bu durumun özellikle okul yöneticisi olan kadınların performansları açısından önem kazandığını vurgulamışlardır. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

... Yani karmaşık detayların görülmesi gibi, yani biz Allah vergisi bir şey, özellikle yaptığımız bir şey değil. Yani bana arkadaşlar soruyorlar, “ya müdire hanım ne yapıyorsunuz siz, onu ne zaman gördünüz, onu nereden çıkardınız” vs. diyorlar. Bu özellikle yapılan bir şey değil. Allah’ın verdiği bir şey. biz çünkü öyle olmasak o kadar işin altından kalkamayız. Kadın aslında zorluklarla yoğrulduğu için, daha fazla sorumlularla karşılaştığı için problem çözme yetileri çok gelişti ve bu refleks haline geldi. Detayları görmezseniz (başarılı olamazsınız) aslında başarı detaylarda saklıdır. O minik dokunuşu fark etmeniz çok önemli. (62, Müdür)

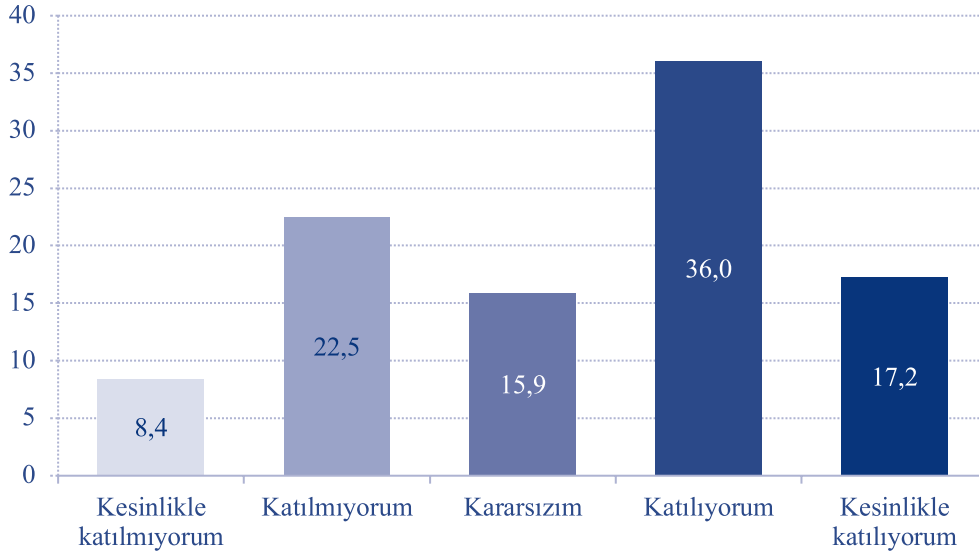
Kadın ve özellikle anne olmanın yukarıda belirtilen avantajlarına karşılık, bazı katılımcıların öğrencilerin yaşları ilerledikçe ve üniversite sınavı yaklaştıkça kadın öğretmenlerin öğrencilere duygusal ve şefkatli yaklaşım tarzlarının dezavantaja dönüştüğü ve erkek öğretmenlerin otoriter davranışlarının daha işlevsel olabildiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Çocuklar bir yerde duvara toslamayı, kendilerine kızılmasını istiyorlar yani. Oğlum da öyle istiyordu. Burada da kadın öğretmenler çok yumuşak, şefkatli davrananlar olayı çok şey yapmıyor, erkek öğretmenler, olaya daha profesyonel bakanlar, iş ve meslek anlamında daha üst seviyede düşündükleri için

çok rahat sert tepkiler verebiliyorlar ya da kestirip atabiliyorlar. Bayanlar hani biraz ayrıntıya daldıkları için “aman incitmeyeyim, üzmemeyim, aman psikolojisi mi bozulur ne olur” diye düşünüyor ama erkek bunları düşünmüyor daha sonuç odaklı onlar. “Senin şu kadar net yapman gerekiyor, yapacaksın” diyor. “Ne yaparsan yap, çalışacaksın” diyor. (30, Müdür)

Yukarıdaki açıklamalardan da görüldüğü üzere, nitel araştırma kapsamında katılımcıların büyük bir kısmı kadın ve özellikle anne olmanın hem öğretmenlikte hem de yöneticilikte okul ortamını iyileştiren ve daha az sorun yaşanmasını sağlayan ve böylece eğitim-öğretimin kalitesini artıran çok sayıda avantajı olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan, bazı katılımcılar özellikle üniversiteye giriş sınavına katılacak öğrenciler için otoritenin tanınması açısından kadın olmanın dezavantaja dönüşebileceğini ve bu bağlamda erkek öğretmen otoritesinin çok daha işlevsel olabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Şekil 3. “Kadın olmak, öğretmenlik mesleği açısından bir avantajdır” görüşüne kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)



Kadın olmanın mesleğe kattığı “artı değer” nicel araştırma kapsamında da ele alınan hususlardan biridir. Nicel araştırma sonuçlarına göre, kadın olmanın öğretmenlik mesleği açısından avantaj yarattığını düşünen katılımcıların oranı yüzde 53,2’dir. Bu anlamda, her iki katılımcıdan biri kadın olmanın mesleği açısından avantajlı olduğu görüşündedir. Diğer taraftan, kadın olmanın öğretmenlik mesleği bakımından herhangi bir avantajı olmadığını belirten katılımcıların oranı yüzde 30,9’ken; bu konuda kararsız olan katılımcıların oranı yüzde 15,9’dur.

Tablo 8. “Kadın olmak, öğretmenlik mesleği açısından bir avantajdır” görüşüne kadın öğretmenlerin katılım düzeyi ortalaması bakımından bağımsız değişkenlere göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Görüşülen kişi	n	Ort.	Std.S.	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Anaokulu/ anasınıfı öğ.	234	3,12	1,252	G.Arası	29,875	2	14,938		
Sınıf öğretmeni	697	3,47	1,196	G.İçi	3971,117	2702	1,470	10,164	,001*
Alan öğretmeni	1774	3,26	1,213	Toplam	4000,992	2704			
Toplam	2705	3,30	1,216						
Çocuğum yok	683	3,21	1,216	G.Arası	14,165	3	4,722		
1 çocuk	772	3,29	1,198	G.İçi	3979,227	2688	1,480		
2 çocuk	1013	3,34	1,242	Toplam	3993,392	2691		3,190	,023*
3 ve üzeri çocuk	224	3,48	1,164						
Toplam	2692	3,31	1,218						

Tablo 8, kadın olmanın öğretmenlik mesleği açısından bir avantaj olduğu görüşüne ilişkin kadın öğretmenlerin katılım düzeyleri bakımından katılımcının branşı ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ($p < 0,05$) olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan Scheffe Testi sonucuna göre ise sınıf öğretmenlerinin anaokulu/ anasınıfı ve alan öğretmenlerine göre; üç ve daha fazla çocuğu olanların çocuğu olmayanlara göre kadın olmanın öğretmenlik mesleği açısından avantaj yarattığı görüşüne ilişkin katılım düzeyleri daha yüksektir.

3.2.4. Örgütsel / Organizasyonel Vatandaşlık Davranışı

Araştırma çerçevesinde başlangıç aşamasında çok sayıda kadın öğretmen ve yöneticinin katılımıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde, erkek meslektaşları ile kıyaslandığında kadın öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı göstermeye daha fazla eğilimli oldukları yönünde görüşler ifade edilmiştir. Bu nedenle, nitel araştırma kapsamında katılımcıların söz konusu davranışlarda bulunup bulunmadıkları da sorgulanmıştır.

Örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı, 1980'lerden bu yana farklı disiplinlerden pek çok akademisyenin yoğun ilgisini çekmiştir. Kavram ilk olarak Organ (1988) tarafından kullanılmıştır. Buna göre; örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı, çalışanların, resmi olarak görev tanımlarında yer almayan ve ihtiyari olan, yapıldığında herhangi bir şekilde ödüllendirilmeyen ancak organizasyonun etkin işleyişini güçlendiren bireysel davranışları olarak tanımlanmıştır. Örgütsel/organizasyonel

vatandaşlık davranışlarının organizasyonların etkinliğini artırdığı çeşitli çalışmalarla ortaya konmuş (Organ vd., 2006; Podsakoff vd., 1997) ve bu nedenle de kavram yoğun şekilde araştırmalara konu olmuş ve bu tür davranışları ortaya çıkaran faktörler araştırılmıştır.

Başlangıçta, genellikle çalışanların bireysel özellikleri üzerinde durulsa da daha sonraki dönemde bu bireysel davranışların belli bir organizasyon ortamı içerisinde ortaya çıktığı belirtilerek bu tür davranışlarla organizasyonel özellikler arasındaki ilişkiler de araştırılmıştır (Somech ve Ron, 2007). Bu kapsamda yapılan çalışmalar, çalışanların organizasyonun işleyişinde ve organizasyonun ilişkilerde adaletin hâkim olmasının çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışını artırdığını ortaya koymuştur (Organ ve Moorman, 1993). Diğer bazı çalışmalar ise, organizasyonel adaletin yanı sıra, çalışanların organizasyonel bağlılığının ve destekleyici bir liderle çalışmanın da örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışının ortaya çıkmasını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur (Organ ve Ryan, 1995).

Okullar da her geçen gün artan talepleri karşılamak zorunda kalmaktadır. Örneğin, kültürel ve sosyoekonomik anlamda öğrenci çeşitliliğinin artması, öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili artan beklentiler, öğrenme ve pedagoji ile ilgili yeni psikolojik bakış açıları ve bunların bazı eğitimsel değişiklikler gerektirmesi bu tür talepler arasındadır (OECD, 2006). Bu talepler, okulların başarısını, öğretmenlerin belirlenmiş görevlerinin ötesine geçme konusundaki istekliğine daha fazla bağlı hale getirmektedir (Somech ve Ron, 2007). Örneğin, sınıftaki artan öğrenci çeşitliliği ile baş edebilmek için okullar, bu konuda bilgi edinen, yeni pedagojik yaklaşımlar kullanan ve bu bilgileri meslektaşları ile paylaşan öğretmenlere ihtiyaç duymaktadırlar. Benzer şekilde, iş yükü fazla olan meslektaşlarına yardım etme, okula yeni gelen öğretmenlere yol gösterme, pedagojik ya da öğrenme ile ilgili yeni yaklaşımlar önerme (Belogolovsky ve Somech, 2010) gibi örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışları okula ek kaynaklar sağlaması nedeni ile hayati önemdedir (Christ vd., 2003; Organ, 1997). Dahası, formel iş tanımları, organizasyonların sürekli değişen talepleri başarılı şekilde karşılayabilmeleri için gerekli tüm davranışları hiçbir zaman tam olarak kapsayamazlar ve bu nedenle de okulların başarısı, gerektiğinde öğretmenlerin ekstra çaba gösterme ve inisiyatif alma konusundaki istekliliklerine bağlıdır (George ve Brief, 1992).

Düşük ve yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğrenciler için özel ödevler hazırlama, meslektaşlara ve yöneticilere yardımcı olma gibi davranışlarla örneklendirilen örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışları, günümüzde okulların başarısındaki temel faktörlerden biridir (Somech ve Ron, 2007). Öyle ki, okullar çoğu zaman öğretmenlerin bu tür davranışları ile etkin işleyişlerini devam ettirebilmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı gösterdiği okullarda ise değişim oldukça çarpıcıdır. Bu tür okullarda sınırları net olmayan ve genelleştirilmiş görevler yapılmakta ve okul içindeki gerginlik azalmaktadır. Ayrıca tür davranışlar okul yöneticisinin işini de kolaylaştırmakta ve okulun etkinliğini artırmaktadır (Dipaola ve Tschannen-Moran, 2001).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların önemli bir bölümü (58 katılımcı) eğitim ve öğretimle ilgili çeşitli konularda örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışını gösterdiğini belirtmiştir. Örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı gösteren katılımcıların büyük bir kısmı da (45 katılımcı) söz konusu davranış biçimini kadın ya da anne olmaları ile ilişkilendirmiştir. Bu görüşteki katılımcılara göre kadın ya da anne olmak örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimini artırmaktadır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar (13 katılımcı) kadın veya anne olmak ile söz konusu davranış biçimi arasında herhangi bir ilişki olduğunu düşünmediklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, yedi katılımcı öğrencilerin özel alanlarına girmeme gibi nedenlerle görev sınırlarının dışına çıkmamaya özen gösterdiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla, söz konusu katılımcıların örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı olarak değerlendirilebilecek bir yaklaşımda bulunmadıklarını söylemek mümkündür. İki yönetici katılımcının bu konudaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ben hiçbir zaman boş günüm olsun, eve erken gideyim demedim. Ben çalışmayı çok seviyorum ve çalışmanın çok büyük bir ibadet olduğuna inanıyorum. Ve beni çalışırken ne bir müfettişin ne de bir okul müdürünün takip edemeyeceğini düşünüyorum. Benim müfettişim sadece Yaradanım, başka kimse değil. Hiç kimse benim ne yapıp ettiğimi bilemez. İnsanlığa fayda ölçütü diye bir şey var ya o beni mutlu ediyor. Şu kapımdan içeri gidiyorum, birisi gelip de "Allah sizden razı olsun" cümlesi var ya, bu beni çok mutlu ediyor. Bu meslek özel bir meslek, bu meslek hiçbir mesleğe benzemez, bu meslek para kazanmak için yapılacak bir meslek asla değildir. Ben şu anda farklı bir yöneticilik yapıyorum. Hasta öğretmenlerim ile de ilgileniyorum, öğrencilerle de ilgileniyorum, okulun her şeyi ile ilgileniyorum, aynı öğretmenliğimdeki gibi devam ediyorum bu anlamda. Ben bilseydim böyle olacağını daha önceden yapardım idarecilik. (20, Müdür)

Yönetici olarak öğrencilerim için yeri gediğinde anne, arkadaş, abla, müdür yardımcısı oluyorum. (45, Müdür Yardımcısı)

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı sadece öğrenci ile ilişkilerde değil, aynı zamanda okuldaki idari işlerin yerine getirilmesi sürecinde de ortaya çıkabilmektedir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmektedirler:

Boya yaparım, eğer yardımcı personel sıkıntısı çekiyorsak maddi imkânsızlıklardan mütevellit temizlik yaparım. (51, Müdür)

Öte yandan, örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı olarak tanımlanabilecek davranışların öğretmenlerin iş yerindeki yorgunluklarını artırdığı görülmektedir. Bu bağlamda, bazı katılımcılar sınıfta asli görevleri dışında öğrenciler ile çok fazla ilgilendiklerini, bu durumun yorgunluğu artırdığını ancak buna rağmen yine de söz konusu işleri yapmak zorunda hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bir sınıf öğretmeni yaşadıklarını şu cümlelerle anlatmaktadır:

Eve gittiğimde o kadar yorgun bir anne var ki çocukların karşısında, onlar için de çok üzülüyorum. Ama o zaman iki tane öğretmen olmalı bu sınıfta. Bunlar da yapılmalı. Ama şu anda benim işimin dışında şeyler bunlar. Ama aslında olmalı. Öğretmenlik başka bir şey, yani öğretmenlik çok böyle vicdan ile, kalite ile, insanlık ile ilgili olan bir şey. (21, Öğretmen)

Yukarıda da belirtildiği gibi bazı katılımcılar anne ve kadın olmanın örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışlarını desteklediğini ve artırdığını belirtmekle birlikte, bazı katılımcılar örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışının kadınlar kadar erkekler tarafından da uygulandığını belirtmiştir. Yönetici katılımcılardan biri bu konudaki tecrübelerini şu şekilde anlatmaktadır:

Yani şimdi eğitim, okul, çevre ve ailedir. E yani sizin onun o aile ortamını takip etmezseniz tek yönlü kalır. Bakın ben size bir örnek anlatayım, iki yıl önce bir öğrencimiz okula uzun süre gelmedi. 12. sınıftı, sınıfta kalacak yani diploma alamayacak. Ne oldu diye sorduğumuz, psikolojisi bozulmuş. Bir erkek öğretmen arkadaşla evine gittik, çocuk kendini odaya kapatmış, tepsiyle yemeği kapıya koyuyorlarmış oradan alıyormuş, cüzzamlı gibi. Sakalı uzamış vs. Hakikaten psikolojik bir şeymiş. Hemen erkek arkadaşım odaya girdi, dedi ki ne yapıyorsun oğlum sen. Çocuğu banyo yaptırdık, tıraş ettirdik, okula geldik. Anne anlattı o arada, babaları yok, işsizlik var. Sonra çocuk da işe girdi, ablası da işe girdi, sağladık biz o istihdamı, çocuk da o süreç içerisinde sınavlarına girdi, diplomasını da aldı. E şimdi bu çerçeveyi geniş tutmasak, belki de üç kişiyi birden kaybedecektik. Anne buna lıma girecek abla bunalıma girecek, çocuk zaten girmiş. Ya da şöyle diyeyim, benim aldığım eğitim öyle gerektiriyordu, bize öyle öğrettiler. Yani öyle çocuğun yüzüne bak bak git değil. İnceleyeceksin, ruh halini çözeceksin. (5, Müdür Yardımcısı)

İş hayatında sınırları genişletmek yerine profesyonel davranmaya çalışan, bu açıdan örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı göstermediğini ifade eden katılımcıların yaklaşımının, kişisel alana çok fazla girmeden eğitim-öğretim faaliyeti çerçevesinde, sadece yapılması gerekeni yapmak yönünde olduğu görülmüştür. Söz konusu katılımcılar, aksi halde duygusal (anaç) yaklaşımın işin içine girdiğini, eğitim-öğretim hizmeti dışında öğrencilerin kişisel sorunları ile ilgilenme görevinin sosyal hizmet uzmanlarınca üstlenilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı öğretmenin bu konudaki düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Ancak sadece yapmam gerekeni yaparım. Kişisel alana çok fazla girmem. Sınırlar çok fazla genişletilmemeli. Yoksa anaç ruha giriyor iş. Bu durumda öğretmenlik profesyonellikten uzaklaşır. Biz ailelerle çok iç içe olmamalıyız. Bunun için sosyal hizmet uzmanı görevlendiriliyor okullarda. (23, Öğretmen)

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin tamamının örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı gösterdikleri ortaya konulmuştur. Herhangi bir ilave maddi getirisi ya da statü avantajı olmayan, dahası, iş sınırlarının da net olarak belirli olmadığı okul yöneticiliği görevini üstlenen kadınların, örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı göstermeye daha yatkın, iş sınırlarını genişletme eğiliminde olan öğretmenler arasından çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda çalışma bulguları Türkiye’de kadın öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, görev sınırlarının dışına çıkarak öğrencilerine ve idarecilere yardımcı olmaya çalışarak, eğitimin kalitesinin artmasına yardımcı oldukları belirtilebilir. Bu durum, örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışlarının okulların etkin işleyişi konusundaki önemine vurgu yapan benzer çalışma bulguları ile paralellik arz etmektedir (Dipaola ve Tschannen-Moran, 2001; Organ vd., 2006; Podsakoff vd., 1997; Somech ve Ron, 2007).

3.3. İşe İlişkin Zorlayıcı Faktörler

Nitel araştırma kapsamında, katılımcıların yaptıkları iş ile ilgili olarak kendilerini en çok zorlayan faktörlere ilişkin görüşleri de sorgulanmıştır. Tablo 9’dan da görüldüğü üzere, işe ilişkin zorlayıcı faktörler açısından katılımcıların en çok üzerinde durdukları faktörler; ders dışı iş yükü, iş yükü, velilerin ilgisiz veya basıkıcı olmaları, maaş düzeyi, öğrenci disiplinsizliği, idarenin tavrı, okul iklimi ve meslektaşlarla ilişkilerdir. Bununla birlikte, katılımcı-



lar tarafından söz konusu faktörler kadar çok dile getirilmemiş olsa da ortalama sınıf mevcudu, öğretim saati, liyakat hissi ve tükenmişlik hissinin de zorlayıcı olduğu ifade edilmiştir. Diğer taraftan, az sayıda katılımcı mesleki saygınlığın azalmış olması, görevde yükselme koşulları, çalışma koşulları, okulların sosyo-ekonomik statüleri, okulun fiziki imkanları, özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde güvenlik sorunları ve cinsiyet içi rekabet (diğer kadın meslektaşlarla yaşanan sorunlar) nedeniyle zorlandıklarını belirtmiştir.

Tablo 9. İşe ilişkin zorlayıcı faktörler

Zorlayıcı faktörler	Frekans
<i>Ders dışı iş yükü</i>	28
<i>İş yükü</i>	24
<i>Velilerin ilgisizliği veya baskısı</i>	23
<i>Maaş düzeyi</i>	19
<i>Öğrenci disiplinsizliği</i>	18
<i>İdarenin tavrı</i>	15
<i>Okul iklimi ve meslektaşlarla ilişkiler</i>	13
<i>Ortalama sınıf mevcudu</i>	9
<i>Öğretim saati</i>	4
<i>Tükenmişlik hissi</i>	4
<i>Liyakat eksikliği</i>	4
<i>Sosyo-ekonomik statü</i>	2
<i>Mesleki statü (saygınlık)</i>	2
<i>Görevde yükselme koşulları</i>	2
<i>Çalışma koşulları</i>	2
<i>Güvenlik (Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi)</i>	2
<i>Okulun fiziki imkânları</i>	2
<i>Cinsiyet içi rekabet</i>	1

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, işleriyle ilgili olarak katılımcıları en çok zorlayan faktörlerin iş yükü ve ders dışı iş yükü olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş yükünün önemli bir bölümünü öğretmenlerin sınıfta öğrencilerle birlikte harcadığı süre olarak tanımlanabilecek ders yükü oluştururken; ders hazırlığı, ödev düzeltme, sınav hazırlama, sınav sonuçlarını değerlendirme, danışma ve rehberlik gibi diğer işler de öğretmenlerin zamanının önemli bir bölümünü almaktadır. Bununla birlikte, önemli sayıda katılımcı tarafından çeşitli evrak işleri, bilgi işlem sistemine yapılan girişler ile özellikle proje okullarında düzenli olarak yürütülen projelere ilişkin iş yükü, ders dışı iş yükü olarak tanımlanmış ve söz konusu işlerin büyük bir zaman maliyeti

yarattığı belirtilmiştir. Ders dışı iş yükünün zorlayıcı yönü ile ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Evrakla ilgili bir kısım şeylerin değerlendirildiğini ve işe yaradığını düşünürsek bu yük olmuyor. Ama bazı şeyler var ki hiç kimsenin onun yüzüne bile bakmadığından eminim, angarya yani gerçekten. O işi yapmak istemiyoruz çünkü bunun hiçbir karşılığı yok. Mesela biz yıllarca zümre yazdık, onların bir tanesini bile açıp okuyan olmadı. Bundan yüzde yüz eminiz yani. İşe yarıyorsa hazırlarız evrakı sıkıntı yok, çünkü bize yük geliyor ama o evrak işlerinin bir kısmı olmasa bu sefer keyfe bağlı şeyler olamaz yani. Bazen öğretmenlere yük olarak geliyor ama idareciler olarak biz ona ihtiyaç duyuyoruz. Mesela biz bir ara hem e okulu kullanıyorduk hem de aynı şeyleri manuel olarak yazıyorduk. Bu lüzumsuz bir şeydi, ona isyan ediyorduk mesela. (27, Öğretmen)

Bizim mesleğimizin en kötü yanı eve iş götürüyoruz biz [gülüyor]. Diğer memurlardan farklı olarak biz eve iş götürüyoruz. Yazılı kâğıdı okuyoruz evde. Biliyorsunuz tarih ve edebiyat yazılı kâğıtları biraz zor okunur. Diğer sayısal dersler kolay okunur da tarih ve edebiyat zor olur. Ben evde okurum. Yazılı kâğıtları benim için özeldir. Evde eşim oğlum dokunamazlar, mahremiyeti vardır onların. Eve iş götürdüğümüz için programlı olmak zorundayız. (7, Öğretmen)

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde üstlerine düşen görevlerden biri de veliler ile iletişime geçmeleri ve onların çocukları hakkında bilgi alma isteklerine cevap vermeleridir (Eroğlu ve Demiray, 2008). Katılımcılara göre, özellikle baskıcı veliler ile ilgisiz veliler öğretmenler ve veliler arasındaki ilişkileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu anlamda, ailenin çocuğuna karşı ilgisiz olması, sınır koymaması veya çok katı kurallar koyması ve gerçekçi olmayan yüksek beklentilere sahip olması katılımcıları zorlayan temel hususlardır. Bir katılımcı “Veli profili, öğrenciyi belirliyor” diyerek görüşünü belirtmiştir (44, Müdür Yardımcısı).

Katılımcıları zorlayan bir diğer husus, öğrencilerin disiplinsiz davranışlarıdır. Disiplin sorununun kaynağındaki istenmeyen davranışlar, eğitim öğretim sürecinin önemli ölçüde aksamasına yol açmaktadır (Başar, 1994). Söz konusu davranışlar, aynı zamanda okul düzenini de bozmaktadır. Benzer şekilde, katılımcılar tarafından da öğrenci profili ve disiplin sorunlarının gerek sınıf ortamını gerekse okul düzenini önemli ölçüde olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar özellikle meslek liselerinde öğrenim gören öğrenci profili nedeniyle disiplin sorunlarının çok daha zorlayıcı olabildiğini şu şekilde belirtmişlerdir:

İlk gün gittim mesela, sınıfa girdim, sınıf ortamı diye bir şey yok zaten... Bir çocuk sıranın üstüne çıkmış ve ayakları ile sıranın üzerinde oturuyor... Bu, ben sınıfa ilk girdiğim andaki manzara. Diğer çocuk eline bağlama almış, telini, değiştirmeye çalışıyor, diğer ikisi onun başında bağıyor... Ders vermek beni yormuyor, ama o ortam beni mahvediyor. (17, Öğretmen)

Öğrencide hedef olduğu zaman, nitelik olduğu zaman bu durum öğretmeni motive eden bir durum. Bizde o birazcık daha az. Çünkü sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerden gelen çocuklarımız var. Bu, benim için zorlayıcı faktörlerden bir tanesi. (10, Öğretmen)

Katılımcıların önemli bir bölümü, maaş düzeyinin yetersizliğinin zorlayıcı faktörlerden biri olduğu üzerinde durmuştur. Maaş düzeyinin yetersizliği, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde de ele alındığı üzere, iş memnuniyeti üzerinde de etkilidir. Maaş düzeyi, ayrıca öğretmenlerin daha verimli çalışabilmeleri açısından önemlidir. Bu bakımdan, aldığı maaş ile ev kirası, çocuk bakım masrafları ile elektrik, su, doğalgaz gibi temel tüketim ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra elinde kalan para ile ay sonunu nasıl getirebileceğinin hesabını yapmaya çalışan bir öğretmenin beklenen düzeyde iş performansı göstermesi zordur (Sağlam ve Sağlam, 2005). Bu konudaki katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Maaş seviyesi, tatmin edici değil. (22, Müdür Yardımcısı)

Maaş seviyesi yetersizliği. Öğretmenlik statüsü önemsizleşti... Öğretmen dersini mi düşünsün, doğalgaz faturasını mı? (23, Öğretmen)

Katılımcılar açısından işleri ile ilgili zorlayıcı olarak nitelendirilen faktörlerden bir diğeri, okul iklimi ve meslektaşlarla ilişkilerdir. Okulun genel atmosferini tanımlamak için kullanılan okul iklimi kavramı, öğretmenler, öğrenciler ve okulun diğer paydaşlarının arasındaki davranışları sınırlamakta; sosyal, duygusal ve fiziksel güvenliği destekleyen kurallar ve değerler yaratmaktadır (Thapa vd., 2013). Okul ikliminin olumlu olmasında öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri ve güçlü iletişim içinde olmaları son derece önemlidir. Sağlıklı bir okul iklimi, aynı zamanda önemli bir motivasyon kaynağıdır (Flint, 2000). Bu anlamda, okul ikliminin ve meslektaşlarla ilişkilerin olumlu olması durumunda, katılımcıların çok daha yüksek düzeyde iş memnuniyetine sahip oldukları görülmüştür.

Ben uzak bir yerden geliyorum, eve yakın 10-15 dakikalık bir okul da var çalışabileceğim ama orayı bırakıp geldiğimde huzur buldum ve buradan ayrılmak istemedim... Buraya bir saatte geliyorum ama o şu anda hiç gözüme gelmiyor. Yani öğrenci anlamında istediğim profili buldum,

öğretmen arkadaşlar için de öyle, çalışan insanlar içindeyim ve mutluyum. İdari anlamda her biri ama her biri ayrı iyi insanlar ve ehil insanlar, onlarla birlikte olduğum için mutluyum. Çevremiz hani muhit benim hiç umurumda değil ama içinde bulunduğum ortam şu okul iklimi benim için çok önemli. (28, Öğretmen)

Okul ortamı benim hep hayalimdeki okul ortamıydı. Okullar da olması gereken bir ortamdı. Aile gibi olduk burada. Samimiyet var şunu biliyorlar, biz idareye gittiğimiz zaman dinleniyoruz, sorun çözülüyor o yüzden. Bazen kızdığım da oluyor onlara ama hani iki gün sonra tekrar barışıyoruz. Konuşuyoruz, anlaşıyoruz. O bakımdan bu ortam olabiliyor muymuş? Olabiliyormuş yani. İdeal bir okul ortamı yaratabildik mi, oldu mu? Oldu. Bunları görmek insanı mutlu ediyor. Hayatta bir iz, bir ürün bırakmak insanı mutlu ediyor çünkü hayat geçiyor bir şekilde ama her şey bittikten sonra dönüp baktığında bir şey üretmediysen yani insanlığa, topluma, gençlere bırakamadıysan tamamen kendin için yaşamışsın demektir. (20, Müdür)

Meslektaş ilişkileri de çok önemli. Bir nasılsınız demesi veya koruyup kollaması özel durumlarında bu çok önemli hocam. Ben onu yaşadım, yani sıkıntı olduğu zaman mutsuz oluyoruz, ayaklarımız geri geri gidiyor ama ilişkiler iyi olduğu zaman bu insanı mutlu ediyor hocam. Koşarak geliyorsunuz ve daha özverili çalışıyorsunuz. (11, Öğretmen)

Katılımcıların önemli bir bölümüne göre, işleri ile ilgili zorlayıcı unsurlardan biri de idarenin tavrıdır. Bu anlamda, yöneticiler ile ilişkilerde sorun yaşanması öğretmeni zorlamakta, bunun tersine yöneticiler ile iyi ilişkiler kurulabilmesi durumunda işin yürütülmesi, iş memnuniyeti ve çalışma barışı açısından kolaylaştırıcı bir durum ortaya çıkmaktadır. Yöneticiler ile öğretmenler arasındaki ilişkiler, yöneticinin benimsemesi açısından önem taşımaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler arasında kurulan iletişimin güçlü olması, iş ilişkileri açısından güven duygusunun artmasına katkı sunmakta, ayrıca iş memnuniyeti ve mesleki bağlılığın da yükselmesini sağlamaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişimin niteliği, aynı zamanda okul ortamındaki diğer ilişkilerin gelişmesi üzerinde de doğrudan etkilidir (Celep, 1992). Bazı öğretmen katılımcılar bu konu ile ilgili yaşadıklarını şu şekilde ifade etmektedir:

Ama o [yönetici] ne yapılmak istendiğini anlamıyor. Yönetmeliğe bakıyor, “hayır, bu olmaz” diyor... Yani beni en çok zorlayan şey bu olmuştur. Yapmak istediğiniz şeyleri anlamayan yöneticiler beni çok zorladı. (27, Öğretmen)

Beni meslekte en çok zorlayan şey, Allaha şükür hep iyi idarecilerle çalıştım ama böyle idareciler olduğunu biliyorum, böyle mevzuata harfi harfine bağlı, onun dışına çıkmayan, çok katı olan ve bu insanın nefesini kesmek gibi bir şey oluyor öğretmenin. Herhalde böyle bir yöneticim olsaydı beni en çok zorlayan şey o olurdu. O konuda biraz daha esnek olmak hem öğretmeni daha mutlu ediyor hem de okul ortamını daha iyi hale getiriyor. (29, Öğretmen)

Katılımcıların idarenin tavrının zorlayıcılığı ile ilgili olarak üzerinde durdukları hususlardan biri de ders programlarının özellikle küçük yaştaki çocukların bakım sorumluluklarının yerine getirilmesine olanak sağlayacak şekilde planlanması konusunda idarecilerin tutum ve davranışlarıdır. Bu konuda kendilerine anlayış gösteren idarecilerle çalıştıklarını belirten katılımcılar memnuniyetini dile getirirken, özellikle küçük yaş grubunda çocuğu olan ve ders programının düzenlenmesinde sorunlar yaşadığını ifade eden katılımcılar söz konusu durumun kendileri için büyük bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda sorun yaşadığını belirten katılımcılardan bir kısmı yaşadıklarını şu şekilde anlatmaktadır:

Beş aylıkta işe başladım. Maddi sıkıntılarımız vardı ücretsiz ayrılmadım, rapor almadım. Öyle bir yola başvurmam. Köyde çalışıyordum ve normal öğretimde. Sabah 8'de okul başlıyordu. 4'te eve geliyordum. Öğle arası adam diyor git emzir gel. Ama ben köyde çalışıyorum nasıl gideyim? Araç yok. Ulaşım imkânı yok. Yalvar yakar fazladan derslerimi bir arkadaşına verdim. Bunu da rica ettim zoraki. Öğleden sonraki ders saatlerimi boşalttım. Nöbet günlerimde okuldaydım sadece. Öyle ayarladım. Başka bir köyün servisiyle gittim. 18 aya kadar süt verdim. O bir yıl böyle yaptım. Haftanın bir günü sadece okulda tam gün kalıyordum. (13, Müdür Yardımcısı)

[İzin] Veremeyiz diyorlar. Bir kere hayır deyince izin alınmıyor. Yedi yıl bir okulda çalıştım. Büyük kızım problemliydi. Çok istedim. İlk iki ders bana ders koymayın sonrasında istediğiniz kadar ders koyun. Müdür inat etti hayır dedi. Benim kızım servise binmek istemiyordu. Çocuğum servise binemediği için bir ay okula gitmedi. (14, Öğretmen)

Diğer taraftan, idarenin tavrını daha objektif değerlendirmek açısından araştırma kapsamında görüşülen yöneticilerin öğretmenlerin aile bakım sorumlulukları nedeni ile izin alma taleplerine ilişkin görüşlerine yer vermek yararlı olacaktır. Bu bağlamda, bazı yöneticilerin söz konusu talepleri çoğunlukla karşılamaya çalıştıklarını ancak bunun her zaman mümkün olmadığını belirttikleri görülmüştür. Bu durumu bazı katılımcılar şu şekilde ifade etmektedirler:

Sırf öğretmenlerimiz mutlu çalışsın diye... Boş günü olsun ki bana an-neme bakacağım diye gelmesin. Çünkü ben vicdanen rahatsızlık du-yuyorum yok dediğimde. Ya da çocuğumu doktora götüreceğim ya da şu işim var gidemiyorum demesin. Hele de anne ve çocukla ilgili gelmesin bana. Ben gerçekten bunu göze alarak, yani müfettişlerden gelecek olan eleştiriyi göze alarak yaptım yeter ki okulun iklimi bozulma-sın dedim. Ama bunun bir çözümü yok yani. (8, Müdür)

Herkes bir talebi ile geliyor, talebini her konuyu önünde görüyor ve onun gerçekleşmesini istiyor. Biri diyor ki ben sabahtan ders istemiyorum, çocuğumu okula götüreceğim. Biri diyor ki ben öğleden sonra ders istemiyorum çocuğu kreşten alacağım. Bunu oturtturmak bir meslek lisesinde zor. Anneme bakacağım, hastam var, ona gideceğim, bana yarım gün koy, öğlene kadar olsun, tüm öğleden sonralarım boş olsun diyorlar. (9, Müdür Yardımcısı)

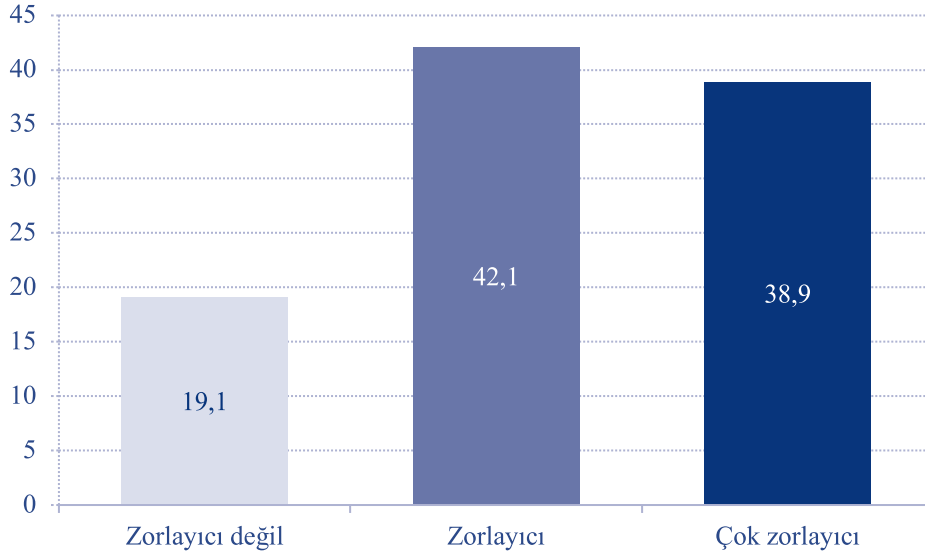
Nitel araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak işe ilişkin zorlayıcı faktörler, nicel araştırma kapsamında da ele alınmıştır. Bu açıdan, her bir zorlayıcı faktöre ilişkin katılımcı görüşleri ile söz konusu faktörün katılımcıları zorlayıcılık düzeylerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre dağılımı ve ki-kare analizi sonuçları aşağıdaki şekil ve tablolarda sunulmuştur. Tüm faktörler zorlayıcılık düzeyine ilişkin katılımcıların görüşleri doğrultusunda şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenci disiplinsizliği (zorlayıcı olarak gören katılımcıların oranı yüzde 80,9),
- Ders dışı iş yükü (zorlayıcı olarak gören katılımcıların oranı yüzde 76,6),
- Maaş seviyesi (zorlayıcı olarak gören katılımcıların oranı yüzde 77,3),
- Veli ilgisizliği veya baskısı (zorlayıcı olarak gören katılımcıların oranı yüzde 67,3),
- Ortalama sınıf mevcudu (zorlayıcı olarak gören katılımcıların oranı yüzde 62,5),
- İdarenin yaklaşımı (zorlayıcı olarak gören katılımcıların oranı yüzde 37),
- Okulda görev yapan diğer öğretmenlerle ilişkiler (zorlayıcı olarak gören katılımcıların oranı yüzde 27,9).

Katılımcıları en çok zorlayan faktör, öğrencilerin disiplinsiz davranışlarıdır. Bu anlamda, Şekil 4'ten de görüldüğü üzere, öğrenci disiplinsizliğini işi açısından zorlayıcı bir faktör olarak gören katılımcıların oranı yüzde 42,1 ve çok zorlayıcı bir faktör olarak gören katılımcıların oranı da yüzde 38,9'dur. Bu anlamda, her on katılımcıdan sekizi

öğrenci disiplinsizliği nedeniyle işinde zorluk yaşamaktadır. Buna karşılık, her on katılımcıdan yaklaşık ikisi öğrencilerin disiplinsiz davranışlarını işi açısından zorlayıcı bir unsur olarak görmediğini ifade etmiştir.

Şekil 4. Öğrenci disiplinsizliğinin kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)



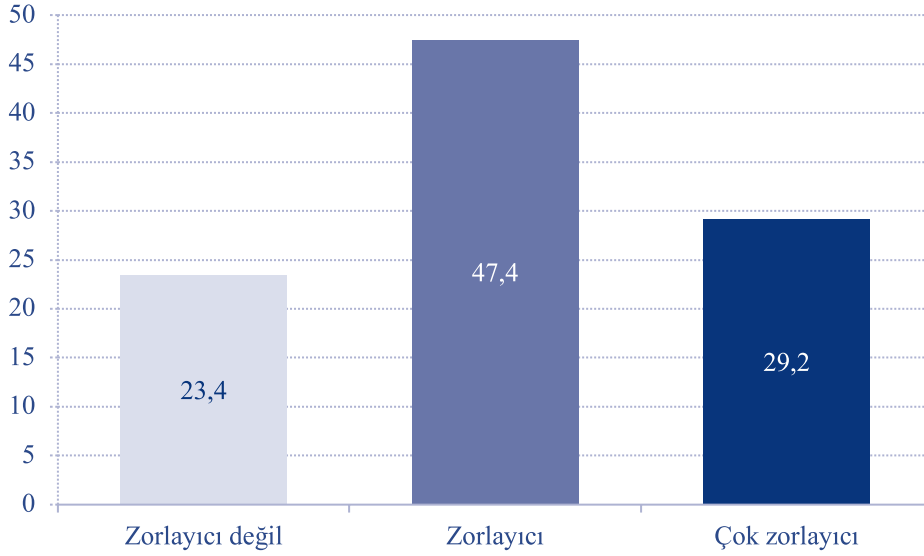
Tablo 10'da, öğrenci disiplinsizliğinin kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin katılımcıların branşları itibarıyla dağılımı düzenlenmiştir. Tabloda yer alan verilere göre, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri, anaokulu/ anasınıfı öğretmenleri ile karşılaştırıldığında öğrencilerin disiplinsiz davranışları nedeniyle daha fazla zorlanmaktadır.

Tablo 10. Öğrenci disiplinsizliğinin kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Öğrenci disiplinsizliği			χ^2	sd	p
	Zorlayıcı değil	Zorlayıcı	Çok zorlayıcı			
Anaokulu/anasınıfı öğ.	35,0	42,5	22,6			
Sınıf öğretmeni	17,4	47,3	35,3	63,36	4	,001*
Alan öğretmeni	17,5	39,9	42,6			

İşleriyle ilgili katılımcıları en çok zorlayan ikinci faktör ders dışı iş yüküdür. Şekil 5'e göre, ders dışı iş yükünün işi açısından zorlayıcı bir faktör olduğunu düşünen katılımcıların oranı yüzde 47,4 ve çok zorlayıcı olduğunu düşünen katılımcıların oranı ise yüzde 29,2'dir. Buna karşılık, katılımcıların yüzde 23,4'ü ders dışı iş yükünün işi açısından zorlayıcı bir unsur olmadığını ifade etmiştir.

Şekil 5. Ders dışı iş yükünün (evrak işleri, sınav kâğıdı okuma, etkinlik, proje vb.) kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)

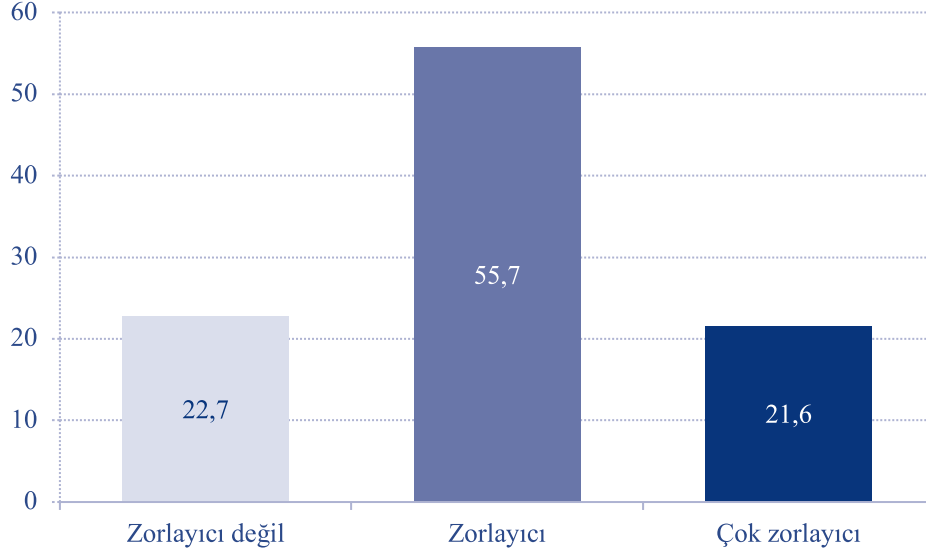


Tablo 11, ders dışı iş yükünün kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin yaş grubu, kıdem süresi, çocuk sayısı ve eğitim düzeyi gibi çeşitli bağımsız değişkenlere göre dağılımını göstermektedir. Buna göre, yaş grupları itibarıyla 41-50 yaş grubundaki; kıdem süresi açısından ise 11-15 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ders dışı iş yükü sebebiyle daha fazla zorlanmaktadır. Bununla birlikte, çocuk sayısı itibarıyla ders dışı iş yükünün en fazla zorladığı grup iki çocuk sahibi olan katılımcılardır. Ayrıca, çocuk sahibi olan katılımcılar ders dışı iş yükünü çocuğu olmayan katılımcılara kıyasla daha zorlayıcı bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde üzerinde durulacağı üzere, iş-aile uyumu açısından yaşanan sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri dikkate alındığında ders dışı iş yükünün çocuk sahibi katılımcılar tarafından daha zorlayıcı bir faktör olarak görülmesi şaşırtıcı değildir. Bu bakımdan, ev içi sorumlulukların önemli bir bölümünü oluşturan çocuk bakımı nedeniyle evde yeterince iş yüküne sahip olan katılımcılar, ders dışı iş yükü olarak tanımlanan işleri yerine getirmede daha fazla zorlanmaktadır.

Tablo 11. Ders dışı iş yükünün (evrak işleri, sınav kâğıdı okuma, etkinlik, proje vb.) kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	<i>Ders dışı iş yükü</i>			χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	<i>Zorlayıcı değil</i>	<i>Zorlayıcı</i>	<i>Çok zorlayıcı</i>			
<i>22-30 yaş arası</i>	30,3	48,4	21,3	34,79	6	,001*
<i>31-40 yaş arası</i>	21,4	46,4	32,2			
<i>41-50 yaş arası</i>	20,7	48,0	31,3			
<i>51 ve üzeri yaş</i>	26,1	48,4	25,5			
<i>5 yıl ve altı</i>	32,6	47,2	20,2	41,99	8	,001*
<i>6-10 yıl</i>	22,8	49,0	28,2			
<i>11-15 yıl</i>	19,2	48,1	32,8			
<i>16-20 yıl</i>	20,6	46,6	32,7			
<i>21 yıl ve üzeri</i>	22,6	46,1	31,3			
<i>Çocuğum yok</i>	28,2	47,1	24,7	19,06	6	,004*
<i>1 çocuk</i>	22,9	47,3	29,7			
<i>2 çocuk</i>	20,8	46,9	32,3			
<i>3 ve üzeri çocuk</i>	22,3	51,6	26,0			

Öğrenci disiplinsizliği ve ders dışı iş yükünden sonra katılımcılar için en fazla zorlayıcı olan faktörün maaş seviyesi olduğu ortaya çıkmıştır. Şekil 6'dan da görüldüğü üzere, maaş seviyesinin işi açısından zorlayıcı bir faktör olduğunu düşünen katılımcıların oranı yüzde 55,7'yken; çok zorlayıcı olduğunu ifade edenlerin oranı yüzde 21,6'dır. Dolayısıyla, her on katılımcıdan neredeyse sekizi maaşların yetersiz olduğunu söylemektedir. Buna karşılık, katılımcıların yüzde 22,7'si maaş seviyesinin işi açısından zorlayıcı bir unsur olduğunu düşünmemektedir.

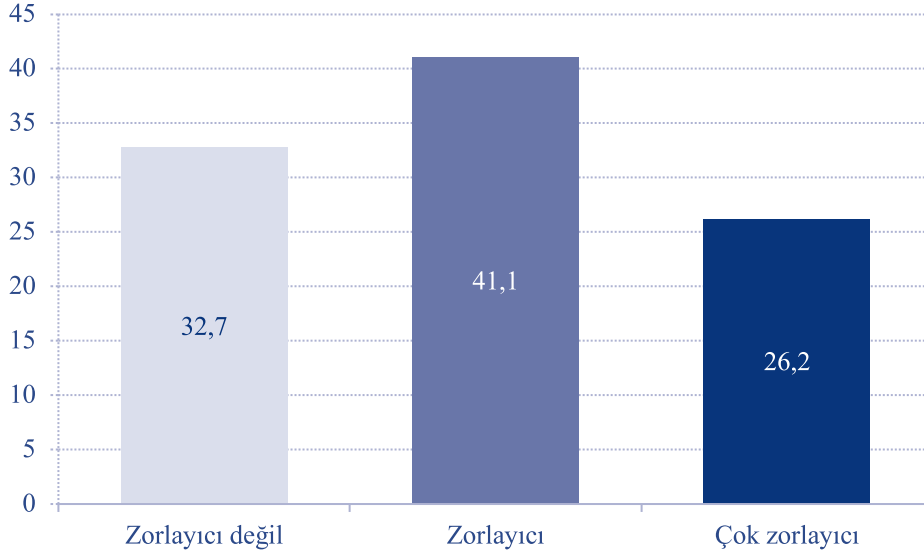
Şekil 6. Maaş seviyesinin kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)

Maaş seviyesinin kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin branş, yaş grubu, kıdem süresi, çocuk sahibi olma ve en küçük çocuğun yaşı gibi çeşitli bağımsız değişkenlere göre dağılımına bakıldığında, branş itibarıyla maaş seviyesinin en fazla zorlandığı grubun sınıf öğretmenleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, yaş grupları itibarıyla 51 yaş ve üzerindeki; kıdem süresi açısından da 21 yıl ve üzerinde kıdem sahibi katılımcılar söz konusu faktör nedeniyle daha fazla zorlanmaktadır. Çocuk sahibi olma durumu dikkate alındığında ise maaş seviyesi, çocuğu olmayan veya üç ve daha fazla çocuk sahibi olan katılımcılara kıyasla bir veya iki çocuk sahibi katılımcıları daha fazla zorlamaktadır. Ayrıca, en küçük çocuğun yaşı üzerinden değerlendirilecek olursa- genel olarak çocukların yaşı yükseldikçe maaşın ihtiyaçları karşılamada daha yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 12. Maaş seviyesinin kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Maaş seviyesi			χ^2	sd	p
	Zorlayıcı değil	Zorlayıcı	Çok zorlayıcı			
Anaokulu/anasınıfı öğ.	28,6	53,2	18,2			
Sınıf öğretmeni	18,5	58,4	23,1	12,29	4	,001*
Alan öğretmeni	23,6	55,0	21,4			
22-30 yaş arası	28,0	48,5	23,5			
31-40 yaş arası	23,6	56,1	20,3	30,89	6	,001*
41-50 yaş arası	19,1	60,6	20,3			
51 ve üzeri yaş	15,0	55,1	29,9			
5 yıl ve altı	27,7	45,2	27,1			
6-10 yıl	24,6	58,7	16,7			
11-15 yıl	23,5	56,4	20,1	38,75	8	,001*
16-20 yıl	20,5	58,5	21,0			
21 yıl ve üzeri	18,0	58,2	23,8			
Çocuğum yok	24,6	51,5	24,0			
1 çocuk	20,7	55,9	23,4	17,01	6	,009*
2 çocuk	21,8	59,4	18,8			
3 ve üzeri çocuk	28,2	52,2	19,6			
3 yaş ve altı	28,5	53,4	18,1			
4-5 yaş	21,8	57,0	21,2			
6-13 yaş	20,2	59,9	19,9	22,99	8	,001*
14-17 yaş	20,4	57,8	21,8			
18 yaş ve üstü	15,3	59,0	25,8			

Şekil 7, veli ilgisizliğinin veya baskısının işi açısından zorlayıcı bir faktör olduğunu düşünen katılımcıların oranının yüzde 41,1 ve çok zorlayıcı olduğunu düşünen katılımcıların oranının ise yüzde 26,2 olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, katılımcıların yüzde 32,7'si ilgisiz veya baskıcı velilerin işi açısından zorlayıcı bir unsur olmadığını düşünmektedir.

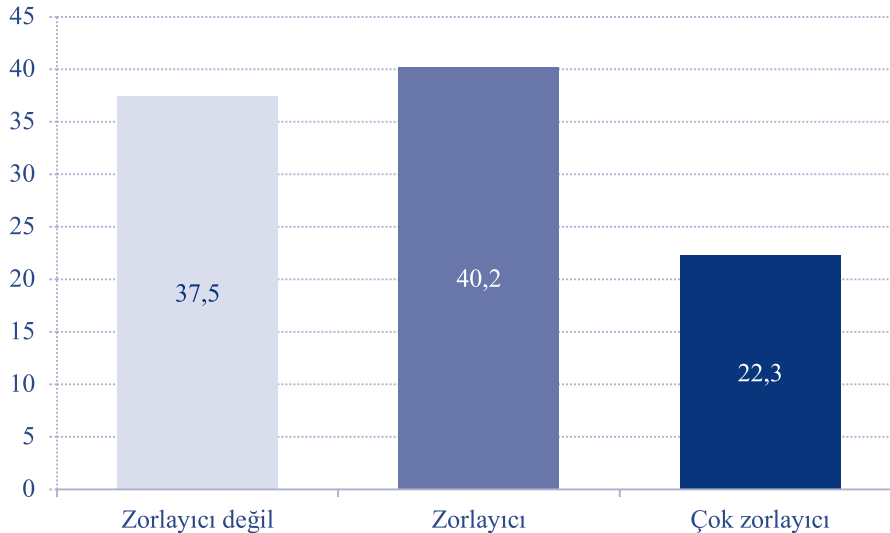
Şekil 7. Veli ilgisizliğinin/baskısının kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)

Tablo 13, veli ilgisizliğinin/ baskısının kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin branş, yaş grubu, kıdem süresi ve branş gibi çeşitli bağımsız değişkenlere göre dağılımını göstermektedir. Tablo 13'te yer alan verilere göre, branş itibarıyla anaokulu/ anasınıflı öğretmenleri ilgisiz veya baskıcı veliler nedeniyle sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenlerine kıyasla daha fazla zorlanmaktadır. Bununla birlikte, yaş gruplarına göre 51 ve üzeri yaş gurubundaki katılımcıların diğer yaş grubundaki katılımcılarla karşılaştırıldığında velilerin ilgisiz veya baskıcı tavırları yüzünden daha fazla zorlandıkları görülmektedir. Kıdem süresi dikkate alındığında ise en fazla zorlanan grup 11-15 yıllık kıdeme sahip olanlardır. Velilerin ilgisizliği veya baskısı, öğretmenlere kıyasla müdür ve müdür yardımcılarını daha fazla zorlamaktadır.

Tablo 13. Veli ilgisizliğinin/baskısının kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Veli baskısı			χ^2	sd	p
	Zorlayıcı değil	Zorlayıcı	Çok zorlayıcı			
Anaokulu/anasınıfı öğ.	18,9	44,5	36,6			
Sınıf öğretmeni	25,9	41,0	33,2	64,99	4	,001*
Alan öğretmeni	37,0	40,8	22,2			
22-30 yaş arası	37,3	41,6	21,1			
31-40 yaş arası	30,3	41,7	28,0	16,49	6	,011*
41-50 yaş arası	33,5	38,7	27,7			
51 ve üzeri yaş	28,4	46,5	25,2			
5 yıl ve altı	40,2	37,2	22,6			
6-10 yıl	32,0	43,9	24,1			
11-15 yıl	28,5	44,2	27,3	23,29	8	,003*
16-20 yıl	31,7	37,6	30,8			
21 yıl ve üzeri	31,9	41,4	26,7			
Öğretmen	33,9	41,3	24,7			
Müdür/müdür yardımcısı	20,5	38,9	40,6	33,06	4	,001*

Şekil 8, ortalama sınıf mevcudunun işi açısından zorlayıcı bir faktör olduğunu düşünen katılımcıların oranının yüzde 40,2 ve çok zorlayıcı olduğunu düşünen katılımcıların oranının ise yüzde 22,3 olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, katılımcıların yüzde 37,5'i ortalama sınıf mevcudunun işi açısından zorlayıcı bir unsur olmadığını ifade etmiştir.

Şekil 8. Ortalama sınıf mevcudunun kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)

Tablo 14'te, ortalama sınıf mevcudunun kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin branş, yaş grubu, kıdem süresi, en küçük çocuğun yaşı ve statü gibi çeşitli bağımsız değişkenlere göre dağılımı düzenlenmiştir. Tablo 14'e göre, branş itibarıyla ortalama sınıf mevcudunun en fazla zorladığı grubun anaokulu/ anasınıfı öğretmenleri olduğu görülmektedir. Ayrıca, yaş grupları itibarıyla 40 yaş altındaki; kıdem süresi açısından da 16-20 yıllık kıdeme sahip katılımcılar ortalama sınıf mevcudu yüzünden daha fazla zorlandıklarını ifade etmişlerdir. En küçük çocuğun yaşı itibarıyla değerlendirildiğinde; çocukların yaşı büyüdükçe ortalama sınıf mevcudunun daha az zorlayıcı bir faktör olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, öğretmen katılımcılar, müdür veya müdür yardımcısı statüsünde olan katılımcılara göre daha fazla zorlanmaktadır.

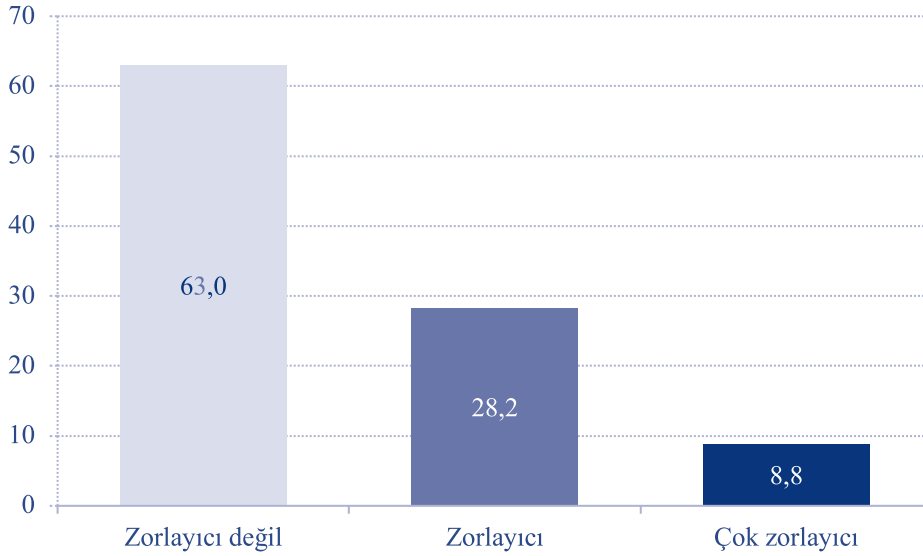


Tablo 14. Ortalama sınıf mevcudunun kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Ortalama sınıf mevcudu			χ^2	sd	p
	Zorlayıcı değil	Zorlayıcı	Çok zorlayıcı			
<i>Anaokulu/Anasınıfı öğ.</i>	29,7	36,7	33,6	19,31	4	,001*
<i>Sınıf öğretmeni</i>	37,7	40,3	22,0			
<i>Alan öğretmeni</i>	38,5	40,5	21,0			
<i>22-30 yaş arası</i>	36,9	38,9	24,2	21,08	6	,002*
<i>31-40 yaş arası</i>	35,5	41,8	22,7			
<i>41-50 yaş arası</i>	37,2	40,1	22,7			
<i>51 ve üzeri yaş</i>	52,6	35,7	11,7			
<i>5 yıl ve altı</i>	40,8	36,3	22,9	20,40	8	,009*
<i>6-10 yıl</i>	35,4	39,4	25,2			
<i>11-15 yıl</i>	34,5	43,2	22,3			
<i>16-20 yıl</i>	33,2	43,0	23,9			
<i>21 yıl ve üzeri</i>	42,5	39,4	18,2			
<i>3 yaş ve altı</i>	34,3	41,7	24,0	25,39	8	,001*
<i>4-5 yaş</i>	34,3	39,7	25,9			
<i>6-13 yaş</i>	37,1	40,9	22,0			
<i>14-17 yaş</i>	38,4	37,4	24,2			
<i>18 yaş ve üstü</i>	50,6	35,6	13,7			
<i>Öğretmen</i>	36,4	40,7	22,9			
<i>Müdür/müdür yardımcısı</i>	48,7	35,3	15,9			

Şekil 9, idarenin yaklaşımının işi açısından zorlayıcı bir faktör olduğunu düşünen katılımcıların oranının yüzde 28,2 ve çok zorlayıcı olduğunu düşünen katılımcıların oranının ise yüzde 8,8 olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, katılımcıların yüzde 63'ü idarenin tavrının işi açısından zorlayıcı bir unsur olmadığını düşünmektedir. Dolayısıyla, her on katılımcıdan en az altısının idarenin tavrı nedeniyle işinde zorluk yaşamadığını söylemek mümkündür. Bu anlamda, söz konusu katılımcıların çalıştıkları okullarda pozitif okul ikliminin ve çalışma barışının olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu görüşteki katılımcı oranı dikkate alındığında, pozitif okul iklimi ve çalışma barışının araştırma alanı içinde yaygın olduğu söylenebilir.

Şekil 9. İdarenin yaklaşımının kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)



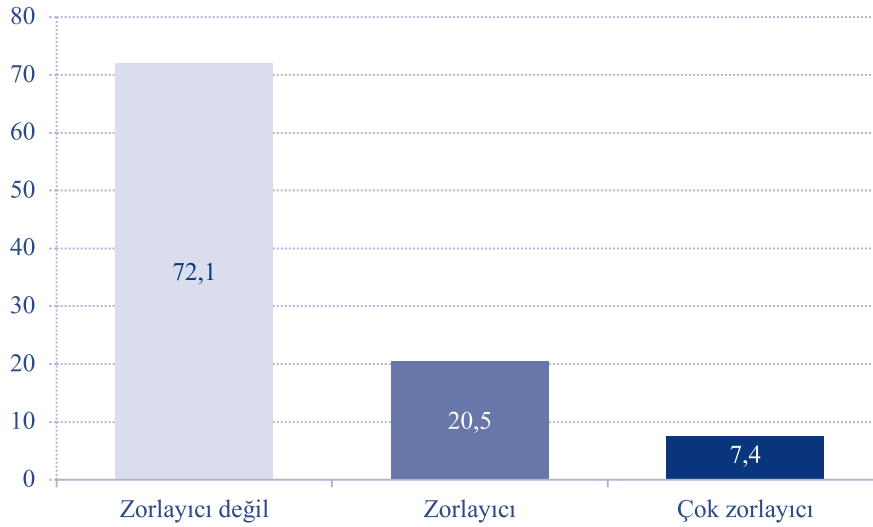
Tablo 15'te, idarenin yaklaşımının kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin katılımcıların eğitim düzeyleri itibarıyla dağılımı düzenlenmiştir. Tabloda ver alan verilerden, lisansüstü dereceye sahip katılımcıların önlisans ve lisans mezunlarına kıyasla idarenin yaklaşımı nedeniyle daha fazla zorlandıkları görülmektedir.

Tablo 15. İdarenin yaklaşımının kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	İdarenin yaklaşımı			χ^2	sd	p
	Zorlayıcı değil	Zorlayıcı	Çok zorlayıcı			
Önlisans ve lisans	64,0	27,6	8,4	9,30	4	,010*
Yüksek lisans ve doktora	54,8	33,3	11,9			

Şekil 10'dan da görüldüğü üzere, öğretmenler odasının atmosferini, başka bir ifadeyle okulda görev yapan diğer meslektaşlarla ilişkileri işi açısından zorlayıcı bir faktör olarak gören katılımcıların oranı yüzde 20,5 ve çok zorlayıcı bir faktör olarak gören katılımcıların oranı ise sadece yüzde 7,4'tür. Buna karşılık, katılımcıların yüzde 72,1'i okulda görev yapan diğer öğretmenlerle ilişkilerin iş açısından zorlayıcı bir unsur olmadığını düşünmektedir. Yine bu bulgu da araştırmaya katılan öğretmenlerin meslektaşlarıyla genel olarak çalışma barışı içerisinde ve pozitif bir okul ikliminde çalıştıklarını ortaya koymaktadır.

Şekil 10. Öğretmenler odasının atmosferinin (okulda görev yapan diğer meslektaşlarla ilişkiler) kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyi (%)



Tablo 16'da, öğretmenler odasının atmosferinin kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin katılımcıların çocuk sahibi olma durumları itibarıyla dağılımı düzenlenmiştir. Tablo 16'dan da görüldüğü üzere, tek çocuğu olan katılımcılar ile çocuk sahibi olmayan katılımcılar, iki ve daha fazla çocuğu olan katılımcılar ile kıyaslandığında okulda görev yapan diğer meslektaşlarla ilişkiler nedeniyle daha fazla zorlanmaktadır.

Tablo 16. Öğretmenler odasının atmosferinin (okulda görev yapan diğer meslektaşlarla ilişkiler) kadın öğretmenleri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonu

	Öğretmenler odasının atmosferi			χ^2	sd	p
	Zorlayıcı değil	Zorlayıcı	Çok zorlayıcı			
Çocuğum yok	70,5	22,7	6,8	15,59	6	,016*
1 çocuk	68,5	22,7	8,9			
2 çocuk	75,1	17,7	7,3			
3 ve üzeri çocuk	77,7	16,7	5,6			

3.4. İş-Aile Uyumunu Açısından Yaşanan Sorunlar

Gerek nitel gerekse nicel araştırma kapsamında üzerinde önemle durulan konulardan biri de kadın öğretmenlerin iş-aile uyumu açısından yaşadıkları sorunların ve bu sorunların çözümüne katkı sunabilecek politikaların ortaya konulmasıdır. İş-aile uyumu, kavramsal olarak iş ve aile yaşamının dengede olmasını, başka bir ifadeyle çatışma halinden uzak olmasını tanımlamaktadır (Aycan vd., 2007). Bu bağlamda, iş-aile yaşamı arasında uyumun sağlanabilmesi için kişinin hem evdeki hem de işteki sorumluluklarını yerine getirebilmesi gerekmektedir. Aile yaşamı içinde kadınlardan beklenen sorumlulukların fazla olması, iş-aile yaşamı dengesinin sağlanması noktasında cinsiyet faktörünü ön plana çıkarmaktadır. Bu açıdan, kadının yaşı, yaşam-kariyer evresi, işteki ve evdeki sorumluluklara katlanma düzeyi önem kazanmaktadır (SASAM Enstitüsü, 2018).

İş-aile yaşamı uyumunun sağlanmasında iş talepleri ve evin talepleri doğrudan etkilidir (Kapız, 2002). Bu anlamda, esnek çalışma saatleri veya çocuk bakımı ile ilgili esneklikler, iş-aile uyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Diğer taraftan, ağır iş yükü, çalışma saatlerinin uzun olması, esnek olmayan çalışma programı ve işin mesai saatlerinin dışına taşması gibi işe ilişkin talepler, iş-aile alanı sınırının çizilmesini zorlaştırabilmektedir (Brown, 2004). İş dışındaki sorumlulukları tanımlayan ev talepleri açısından ise çalışan kişinin evli ya da bekar olması veya küçük yaş grubunda çocuğunun olması, ev taleplerinin farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan, küçük yaşta veya hasta çocuğun bakımı gibi aile ilgili özel durumlar, işe geç kalmaları ve/veya devamsızlıkları artırabilmektedir.

Nitel araştırma kapsamında 65 katılımcıdan 48'i iş-aile yaşamı uyumu konusunda zorluk yaşadığını belirtirken 17'si bu konuda herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Bu noktada, iş-aile uyumu açısından sorun yaşadığını ifade eden katılımcıların özellikle üzerinde durdukları hususlardan biri de iş ve aile yaşamı arasındaki dengenin kurulamaması nedeniyle işteki sorumlulukların eve veya tam tersine evdeki sorumlulukların işe yansıtılıyor olmasıdır. Katılımcılardan bazıları yaşadıkları zorlukları aşağıdaki gibi ifade etmektedirler:

Bir de eve gittiğiniz zaman orda farklı bir şeye bürünmeniz gerektiği için, role bürünmeniz gerektiği için orda da sürekli bir çalışma halindedir. Sürekli sizden farklı beklentiler var. Yemek yap, çocuğa bak, onu uyut. Eşim bayağı yardımı olan bir insandı ama onun da okulu tam gün olduğu için baya sıkıntı yaşıyordum. Evde bulunmadığı dönemler çok oluyordu. O dönem eşim idareciydi aynı zamanda. Eve çok geç geliyordu, ben artık o saatten sonra bitmiş oluyordum. Çocuğum da sağ olsun

çok uykusu olan bir çocuk değildi sürekli yanında dikilmemi bekliyordu. Bu süreç beni yıprattı. İkinci çocuğu o yüzden hiç düşünmüyorum. Aile hayatını da iş hayatını da çok etkiliyor. (16, Öğretmen)

İş ortamındaki ve ev ortamındaki sorumluluklar farklı ve bu insanı yoruyor yani. Çocuklar büyüyünce sorumluluklar farklı, bekâr birinin ya da yeni evli birinin sorumluluklarıyla evde üç tane küçük çocuğu olan birinin sorumlulukları çok farklı oluyor yani. O dönemlerimi hatırlıyorum ki sabaha kadar uykusuz kalıyorsun sabah gelip derste aktif olman çocukların gözünün içine bakabilecek enerji bulman gerekiyor bunlar zor şeyler yani. Enerji bitmesi ve zaman sıkıntısı diyebiliriz yani. (33, Öğretmen)

Katılımcı görüşleri doğrultusunda, iş–aile uyumu açısından ön plana çıkan unsurların;

- Medeni durum,
- Çocuk sayısı,
- Bakım çağında olan, başka bir ifadeyle küçük yaş grubunda çocuk sahibi olmak,
- Ev ve çocuk bakımı konusunda eş, aile ve yakın komşu gibi güvenilir kişilerden destek alabilmek,
- Okul yönetiminin ders programı ve izinler konusundaki esnek ve anlayışlı tavrı olduğu görülmüştür.

Öyle ki, iş–aile uyumu konusunda sorun yaşamadığını belirten katılımcıların tamamının durumu söz konusu faktörler kapsamında değerlendirilebilir. Bu bakımdan, örneğin bekâr çalışanlar, ev ve çocuk bakım sorumluluğuna sahip olmadıkları için haliyle daha rahattırlar. Bekar bir katılımcının bu konudaki ifadesi şu şekildedir:

Sıkıntı olmuyor çünkü ben rahatım yani, çocuk ve ev sorumluluğum yok, onlar kadar yok o yüzden rahatım (29, Öğretmen)

Bazı katılımcılar, ev işleri ve çocuk bakımı sorumluluklarının yerine getirilmesi noktasında eş desteğinin son derece önemli olduğu üzerinde durmuşlardır. Katılımcılar ev işleri ve çocuk bakımı konusunda destekleyici bir eşe sahip olmanın iş–aile dengesini sağlama konusunda en önemli faktörlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konunun önemini bazı katılımcılar şu sözlerle dile getirmektedirler:

O kadar zor ki. Yani benim bu konudaki en büyük destekçim eşim. Evle çok ilgili, çocuklarla çok ilgileniyor. Ben açıkçası biraz temizlik ve yemek

kısmını hallediyorum, o onların akademik kısmı ile ilgileniyor. Ama daha önceden akademik kısmı ile de ben ilgileniyordum. Orta sona kadar ben ilgilendim, liseden sonra eşim aldı o sorumluluğu. Sanki aramızda böyle sessiz bir sözleşme var gibi. (21, Öğretmen)

Ben çocuklarımı büyüttüğüm için yöneticilik yapıyorum. Diğerleri yapamaz. Evde yemek, alışveriş vs. eşim bu noktada bana çok destek oluyor. Eşimin desteği bu mesleği yapabilmemde çok önemli. Yükümüzü paylaşıyoruz. Ben yansıtmıyorum okula genelde. Eve daha çok yansıyor. Eşimle paylaşır onunla konuşurum. Ev ve iş arasındaki dengeyi tutmaya çalışıyorum. (53, Müdür)

Diğer taraftan, diğer bazı katılımcılar, ev ve çocuk bakım sorumlulukları açısından yeterli desteği görememenin yarattığı zorlukları dile getirmişlerdir. Bu noktada, yukarıda da ifade edildiği üzere, ev talepleri iş-aile uyumunun sağlanabilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu konudaki bazı katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Mesela sabahleyin ben sabahın yedisinde kuru fasulye pilav pişirip geldim. Mesela “Çocuğun okula götürüleceği yemeği neden hazırlamadın” tepkisi alıyorum... Kayınvalidem hem kariyer yapmamı hem de evdeki tüm sorumluluklarımı eksiksiz yerine getirmemi istiyor. Hepsini birden mükemmel yapmalıyım. (48, Müdür)

Tabi ki burada eşin desteği de çok önemli. Eş tamamıyla kadına mı bırakıyor yoksa destek oluyor mu, bu önemli. Benim eşim yaşadığımız süreç gereği destek olmak zorunda kaldığı için aslında zaman içinde o da paylaşmak zorunda kaldı... Erkek olanın ekstradan yaptığı bir iş. Bu durum zor, her iki sorumluluğu da üstlenmek zor ve herkesin rahatça kaldırdılabileceği bir şey değil. (63, Öğretmen)

Çocuk ve ev tamamen benim üzerimde ve ben bütün arkadaşlarımda da öyle olduğunu biliyorum yani. Mesela çocuğu alma bırakma vs. hepsi annelerin üzerinde. (18, Öğretmen)

Kadınlarımız çok çağ atladı. Çalışma yaşamına atıldılar. Hem evi, hem işi, hem sosyal hayatı ve aileyi götürmeye çalıştılar ve bunda da başarılı oldular. (62, Müdür)

İş-aile uyumu açısından en büyük zorluklardan biri de küçük yaşta, bakıma muhtaç çocuk sahibi olmaktır. Katılımcılar genel olarak çocuk bakım sorumluluklarının söz konusu olduğu dönemde çok fazla yıprandıklarını, buna karşılık çocuklarını büyütükten sonra rahatladıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar yaşadıkları zorlukları şu şekilde anlatmaktadırlar:

Bir yaşındayken çocuklar döndüm okula araya yaz tatili vs. girdi. Bakıcı buldum sonra. Ağlayarak okula geliyordum... Demoralize oluyordum. Buraya da yansiyordu. Çok üzülüyordum... Okulda da evde de çok zorlandım. Ama şimdi rahatım çocuklar büyüdü. Tost makinasına sıkışmış bir ekmek parçası olarak tarif ediyordum kendimi. (14, Öğretmen)

Burada dinleniyorum ben de. Burası özellikle çocuklar küçükken nefes aldığım bir yerd. Okuldaki işler bitiyor ama çocukların işleri ev işleri bir türlü bitmiyor. Hafta sonu okul açılın gidiyim diyordum... Çocuklar küçükken ev ve iş yükümlülükleri beni çok yormuştu. Artık hayatı kolaylaştırdım. Çocuklar büyüyünce kendime geldim. Kendim için bir şeyler yapmaya başladım. Çocuklar küçükken yoruyordu. (50, Öğretmen)

Çalışan kadınlar açısından mesai saatleri süresince çocuk bakım sorumluluklarının üstlenilmesi noktasında, yeterli sosyal desteğin bulunmaması durumunda iş-aile uyumu bakımından yaşanan sorunların arttığı görülmüştür. Bu bağlamda, çocuklarının bakımı konusunda eş, aile, yakın akraba, komşu gibi güvenilir kişilerden destek gören katılımcılar bu desteğin kendileri açısından ne kadar önemli olduğunu altını çizmişlerdir. Bu çerçevede, çocuk bakım hizmetinin özellikle bakıcılar aracılığıyla piyasadan sağlanması halinde, çalışan annenin çocuğunun güvende olup olmadığı konusunda duyduğu endişenin zaman zaman iş performansına yansıdığını belirten katılımcılar da söz konusudur. Bu konudaki katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ev iş uyumu konusunda ben de sorun yaşamadım, yani eşim bu konuda çok destek oldu. Ben de iki çocuğu doğurdum sonra başladım, doğum izni falan almadım. Yaşlarına kadar yanlarımdaydım. Biri 1,5 yaşındaydı biri de 6-7 aylıktı öğretmenliğe başladığımda, o zaman da kayınvalidem bizde kaldı. İşte bir sene annem baktı, bir sene kayınvalidem baktı, üç yaşına falan geldiklerinde de bakıcıya verdim. Komşum vardı, o çok iyi baktı sağ olsun. Dört-beş yaşlarına geldiği zaman da kreşe verdik. Sonra da anaokulu. (30, Müdür)

Çocuk hasta oluyor, anne doktora götürüyor. Misafiri gelecek, kadın ilgileniyor. Yani sürekli çocuğuna tabi bir insanla siz burada iş götürmeye çalışıyorsunuz. İşte benim de çocuklarım var ama çok şükür benim ailem yanımda bana destek oluyorlar. Kayınvalidem annem var mesela, şimdi çocuğum hasta olsa onlar olmasa ben ne yaparım? (48, Müdür)

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan biri de çocukları belirli bir yaşa gelece ve öz bakım sorumluluklarını kendi başlarına yerine getirene kadar bazı katılım-

çocukların doğum sonrası ücretsiz izin hakkını kullanarak işgücü piyasasından çekilmiş olmasıdır. Bu bulgu, bir yandan söz konusu katılımcıların iş-aile uyumu açısından bir sorun yaşamamasını sağlarken; diğer yandan işgücü piyasasından çekilmiş olmaları nedeniyle gelir kaybı, kariyer fırsatlarından yararlanamama gibi başka önemli sorunların yaşanmasına yol açmaktadır. Katılımcılar bu konuda yaşadıkları sıkıntıları şu şekilde ifade etmektedirler:

Çocuklarım biraz büyüdükten sonra başladım çalışmaya, çalışmaya başladığımda sekiz yaşındaydı, çocukların o sıkıntılı küçüklük dönemlerini ben çalışarak geçirmedim. Çocuklarımla yanındaydım. Ondan dolayı o dönemde ev iş uyumu konusunda sıkıntılarım olmadı. (28, Öğretmen)

Ben öğretmenliğe başladığımda çocuklarımla öz bakım sorumluluklarını yerine getirebiliyorlardı, o zor dönemleri aşmıştım. Bunun rahatlığını yaşadım. (31, Müdür Yardımcısı)

Kadınların iş-aile yaşamı uyumunu destekleyici kreş ve gündüz bakımevi gibi kurumsal hizmetlerin kısıtlı olması veya söz konusu hizmetlerin piyasaya bırakılması ve pahalı olması, kadınların işgücü piyasasında aktif olarak yer almalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, aynı zamanda çalışma koşulları ve iş yükünün iş-aile uyumunu olumsuz yönde etkilemesi nedeniyle işgücü piyasasında yer alan kadınların yönetsel sorumlulukları üstlenmekte gönülsüz davranmalarına da yol açmaktadır.

Çocuk bakım olanaklarının nicel ve niteliksel olarak yetersizliği, çocuk bakımının çalışan annelerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alınarak düzenlenmemesi, pahalı olması veya güvenilirlik açısından endişe yaratması, kadınların söz konusu hizmetlere erişimini zorlaştırmakta ve çoğunlukla onların işgücü piyasasının dışına çıkmalarına sebep olmaktadır.



15-24 yaş grubunda kadınların çalışma yaşamına katılmamalarına ilişkin nedenler bakımından Avrupa Birliği ülkelerinde genel eğilimin eğitime devam etme yönünde olduğu görülürken; Türkiye’de birincil nedenin aile ve çocuk bakım sorumlulukları olduğu ortaya çıkmaktadır (Eurostat, 2012). Benzer şekilde, ILO (2005) tarafından yapılan bir çalışmada da Doğu ve Orta Avrupa’da ücretsiz veya düşük ücretli çocuk bakım hizmetleri için sağlanan sosyal desteğin kesilmesi durumunda, kadınların işgücü piyasasından çekildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, kadınların işgücüne katılmalarının ve işgücüne katıldıklarında da iş-aile yaşamı uyumunun sağlan-

ması açısından çocuk sahibi kadınların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulanacak politikalar büyük önem taşımaktadır.

Diğer taraftan, çalışmada daha önce “iş talepleri” olarak kavramsallaştırılan çalışma düzenine ilişkin uygulamalar ile özellikle çocuk bakım sorumluluklarının yerine getirilmesi açısından tanınan esneklikler, araştırma alanını oluşturan eğitim kurumlarında doğrudan idarenin yaklaşımı ile ilişkilidir. Bu bağlamda, doğum sonrasında ve çocuk bakım sorumlukların devam ettiği sürece, okul yönetiminin izinler ve ders programlarının planlanması konusundaki esnek ya da anlayışlı tavrı, katılımcıların iş-aile uyumu çerçevesinde üzerinde durdukları hususlardan bir diğeridir. Bir öğretmen katılımcının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

İyi bir idareciye denk geliyorsanız, durumunuzu anlattığınız zaman, onu ayarlıyorlar. İşte çocukların çıkış saatleri, okula geliş saatleri vs. Bu genişlik ve bu ayarlamadan dolayı ben öğretmenliği gerçekten seviyorum. Öbür türlü herhalde yapamazdım... Hani idareciler de bu anlamda yardımcı oluyorsa çocuğunu da kendin alabiliyorsun ya da çocuğundan evvel eve varabiliyorsun. (28, Öğretmen)

Katılımcılara iş ve aile sorumluluklarının birbirlerine yansıyor yansımadağı sorulduğunda, çok sayıda katılımcının işteki yorgunluğun ve sorunların aile yaşamına, eş ve çocuklar ile ilişkilere yansıdığı ifade ettiği görülmüştür. Bu anlamda, iş ve aile yaşamı arasında dengeli bir ilişkiden bahsetmek mümkün değildir. Özellikle yönetici olarak görev yapan katılımcılar, eş veya çocuklarının iş yükü nedeniyle ailelerine kısıtlı zaman ayırmalarından şikayet ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar bu konuda yaşadıkları sorunları şu şekilde ifade etmişlerdir:

Okul çok yoruyor. Evde okulun sorunlarından bahsettiğimde “Bize anlatma sorunları” diye tepki veriyorlar. Yani gerçekten benim zihnimde sürekli, rüyamda bile okulun sorunları ile uğraşıyorum. (48, Müdür)

Ben çok net hatırlıyorum bundan yaklaşık on sene önce okuldan eve geldiğimde oğlum bana günlük biriktirdiği konuşmaları nakletmek isterdi ve ben “Lütfen bana yarım saat izin ver biraz dinlenmek istiyorum” derdim. Öğretmenlik öyle bir meslek ki yıpranma payı çok fazla birçok insan yavrusuyla muhatapsınız onlar önce ailelerinden sonra Allah’tan birer emanet, o emanetin kutsiyeti babında yapıyorsanız vazifenizi şayet çok yoruluyorsunuz. Birçok çocuğun derdini dinlemişsiniz ya da ders ortamında birçok kriz yönetmek zorunda kalmışsınız, okul idarecisiyseniz okuldaki krizleri yönetmek zorunda kalmışsınız o nedenle yıpranma payı çok, o nedenle eve gittiğinizde aile fertlerinizin sizden beklediği ilgiyi anında cevaplandıramıyorsunuz. (51, Müdür)

Tabii ki çok zor süreçlerden geçiyoruz yani. Yani eşinize aynı şekilde öyle, o sabrı gösteremiyorsunuz, çocuğunuza veremiyorsunuz, sadece ev işi falan değil yani anlatabiliyor muyum? O bir kısmı, ama daha büyük bir kısmı eşinize ve çocuğunuza ayıracağınız zaman o olmuyor. (59, Müdür)

Eşim benim çalışma saatlerim dışında başka bir yerde iş sebebi ile bulunmamdan hoşlanmıyor... Hafta sonu bir kahvaltı oluyor, öğleden sonra başka bir şey oluyor. O zaman eşiniz de otomatikman şunu söylüyor. Zaten gün boyu çalışıyorsun. Akşamları birbirimizi bir iki saat görüyorsunuz gibi. (40, Müdür)

Katılımcıların bir bölümü de aile yaşamındaki, başka bir ifadeyle evdeki sorunların işe yansiyabildiğini ifade etmişken; bazı katılımcılar da böyle bir durumla karşı karşıya kalmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda, bazı katılımcılar özellikle kişisel özelliklere vurgu yaparak her ne sorun yaşarlarsa yaşasınlar okulun kapısından girerken söz konusu sorunları dışarıda bıraktıklarını şu şekilde dile getirmişlerdir.

Yansımayan diyen varsa ona inanmam. Ev hayatı işe, iş hayatı eve yansıyor. İş eve götürmüyorum diye bir şey yok, öğretmenlikte özellikle okul öncesi öğretmenliğinde sabrının çok yüksek olması lazım. İşten eve geldiğimde yemek bekliyor, yemek yapıyorsun... Ben çok yorulmuş oluyorum hatta bazen hiç kimseyle konuşmak istemediğim zamanlar oluyor. (43, Öğretmen)

Yansıyor ister istemez. Bu, sadece öğretmenle alakalı değil bence. Bütün mesleklerde geçerli. Evde mutlu değilseniz huzursuzluk varsa ister istemez derse yansıyor. Çocuklarınız küçükse, hastaysa işe geldiğinizde bu direk olarak yüzünüzden, öğrencileriniz de sizi gözlemliyor. Akşamdan uykusuz kalmışsam çocuklar çok iyi gözlemliyor. Bunu yapmamaya çalışsak da oluyor yansıyor. (35, Müdür Yardımcısı)

Ev iş uyumu konusunda belirtilmesi gereken bir başka konu ise, daha önce özel sektörde çalışmış ve oradaki çalışma koşullarını tecrübe etmiş bazı katılımcıların kamu sektöründe öğretmenlik yapmanın iş-aile uyumu konusunda daha avantajlı olduğunu ifade etmeleridir. Bir katılımcı bu konuda şunları belirtmiştir:

[Özel sektörde] ölmediğin sürece gitmek zorundasın işe. Öyle bir sistemden çıkıp geldiğim için şu an çok şikâyetçi değilim bu sistemden. (17, Öğretmen)

Öte yandan, iş yükünün ve sorumlulukların daha fazla olması, iş tanımının belirsiz olması ve çalışma saatlerinin tam zamanlı olması ve hatta çoğu zaman mesai sa-

atlerinin dışına taşması gibi nedenlerle okul müdürü ya da müdür yardımcısı olan katılımcıların, öğretmen katılımcılarla karşılaştırıldığında iş-aile yaşamı uyumu açısından daha fazla sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu husus, araştırmanın ilerleyen bölümlerinde görüleceği üzere kadın öğretmenlerin yöneticilik konusunda gönülsüz davranmalarına yol açmaktadır. Bu durumu bir yönetici katılımcı aşağıdaki şekilde dile getirmektedir:

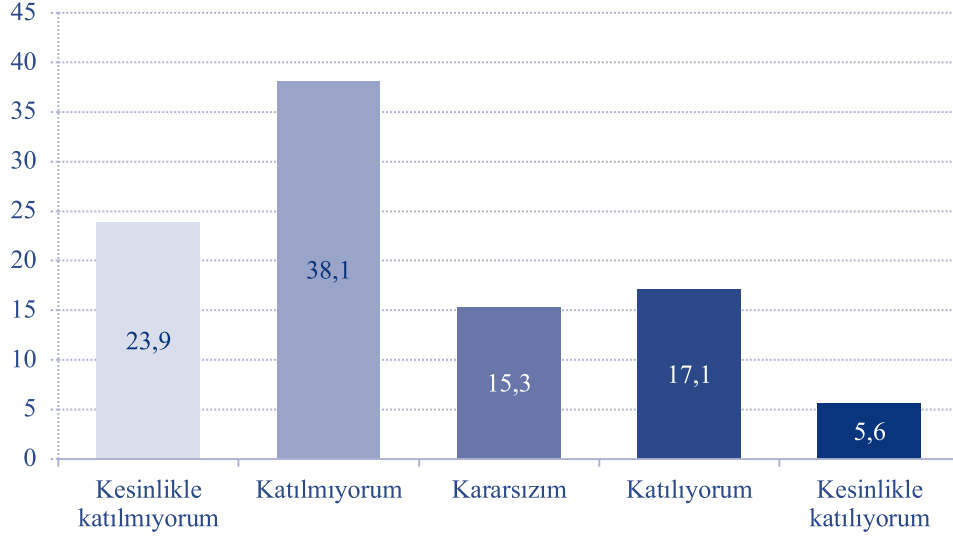
Şöyle bir şey ben buradan çoğu zaman 20:30'da gittim. Ben bu okulda tek okul müdür yardımcılığı da yaptım, 800-900 öğrenci ile. Akşam 8-9'da eve gittiğim oldu. 21.30'da telefonun ışığını açarak merdivenlerden eve çıktığım oldu ve akşam geç gidiyorum çocuğum uyumuş, yani hafta sonu geliyorum çalışıyorum çocuğuma zaman ayıramıyorum. Sabah erken geliyorsun, aşırı yoğunluk oluyor. (6, Müdür Yardımcısı)

Araştırmadan elde edilen buğular doğrultusunda, iş-aile yaşamı uyumu açısından yeterli desteğe sahip olmayan katılımcıların, tükenmişlik ve mesleki yorgunluk ile daha fazla karşı karşıya kaldıklarını söylemek mümkündür. Bir katılımcı yaşadıklarını şu şekilde anlatmaktadır:

Zaten yaratılış olarak duygusalız, etrafınızda çocuğunuza bakacak birisi yoksa çocuğunuzla ilgili en küçük bir durumu kafanıza takabiliyor ve üzülebiliyorsunuz. Bütün insanların yaşadığı sıkıntıları işine yansıttığını düşünüyorum. Ama çocuk yetiştirme sürecinde ben bunu çok yansıttığımızı düşünüyorum. Ciddi anlamda yorgundum çünkü. Doğum izni çok az, maddi imkânlar nedeniyle çalışmak zorundaydım. Buda çocuğuma az zaman ayırmama neden oldu. Bazen bu noktada kendimi sorguluyorum acaba yapmasam daha mı iyi olurdu diye. Bazen tükenmişlik hissini bayan olarak hissediyorum. Çünkü bayanlar sadece iş yerinde çalışmıyor aynı zamanda evinde de sorumlulukları var. Eşin de yoğun bir iş hayatı varsa doğal olarak bu süreçte kadının tükenmişlik hissetmesi normal. Keşke çalışmasaydım dediğiniz, hüngür hüngür ağladığınız zamanlar oluyor. Sonrasında ama iyi ki öğretmen olmuştum dediğiniz, iyi ki kendi ayaklarımın üzerinde duruyorum dediğiniz zamanlar da oluyor yani bu ikisinin çatıştığı zamanlar oluyor yani. (64, Müdür Yardımcısı)

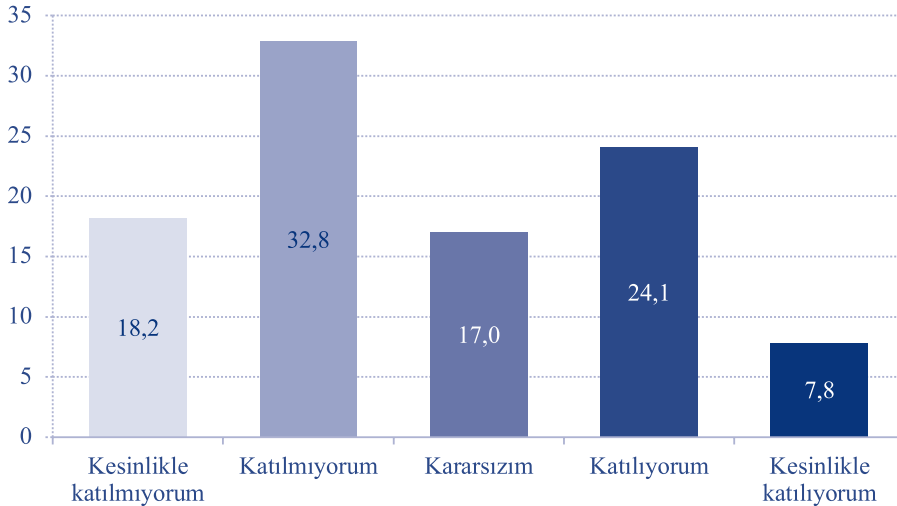
Kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamı uyumuna ilişkin görüşleri nicel araştırma çerçevesinde de ele alınmıştır. Buna göre, Şekil 11'den de görüldüğü üzere, katılımcıların yüzde 22,7'si aile sorumluluklarının iş hayatını olumsuz yönde etkilediği görüşündedir. Diğer taraftan, katılımcıların yüzde 62'si bu şekilde düşünmemektedir. Söz konusu bulguya göre, her on katılımcıdan altısının aile sorumluluklarını iş hayatına yansıtmadığını söylemek mümkündür. Bu konuda kararsız olduğunu belirten katılımcıların oranı ise yüzde 15,3'tür.

Şekil 11. “Aile sorumluluklarım, iş hayatımı olumsuz yönde etkiliyor” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)



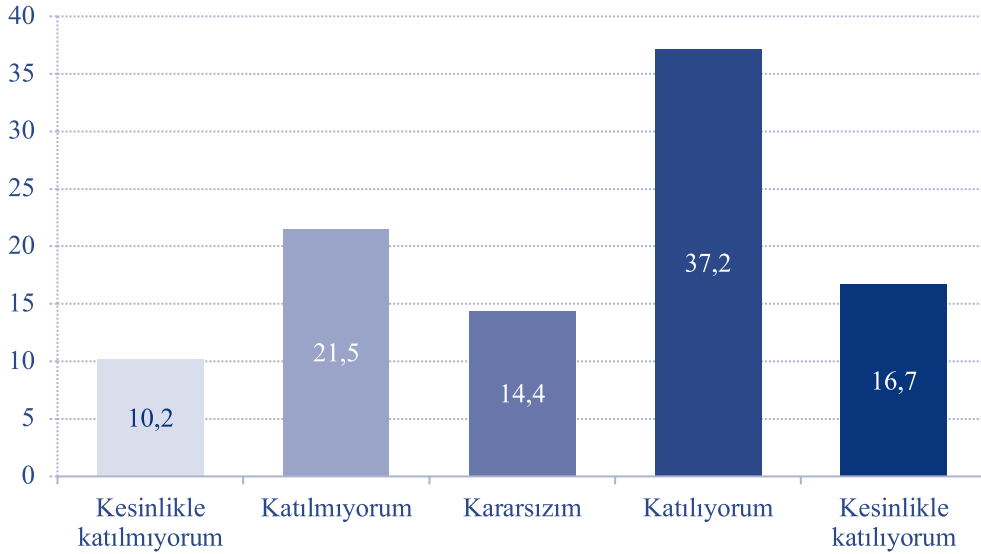
İş-aile uyumu açısından yaşanan sorunları ortaya koymak amacıyla nicel araştırma kapsamında sorgulanan bir diğer konu, katılımcıların işe ilişkin sorumluluklarını aile ve ev yaşantılarına yansıtıp yansıtmadıkları hususudur. Bu kapsamda, katılımcıların yüzde 31,9’u iş sorumluluklarının aile ve ev yaşamını olumsuz yönde etkilediğini düşünmekte; buna karşılık yüzde 51’i, yani her iki katılımcıdan biri iş sorumluluklarının aile ve ev yaşamına olumsuz bir yansıması olmadığı görüşündedir. Katılımcıların yüzde 17’si ise konuya ilişkin olarak kararsız olduğunu belirtmiştir.

Şekil 12. “İş sorumluluklarım, aile ve ev yaşantımı olumsuz yönde etkiliyor” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)



Nitel araştırma sonuçlarında da değinildiği üzere iş–aile yaşamı dengesinin sağlanamaması durumunda ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri yıpranma ve tükenmişlik hissidir. Bu bağlamda, nicel araştırma katılımcılarının yüzde 53,9’u hem ev hem de iş sorumluluklarını üstlenmenin kendisini yıprattığını ifade etmiştir. Diğer taraftan, katılımcıların yüzde 14,4’ünün bu konuda kararsız olduğu görülürken; yüzde 31,7’sinin ise hem ev hem de iş sorumluluklarını üstlenmenin kendisini yıpratmadığı görüşünde olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Şekil 13. “Hem ev hem de iş sorumluluklarını üstlenmek beni yıpratıyor” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)



3.5. Yöneticiliğe Bakış

Daha önce de belirtildiği üzere, bu çalışmada yönetim kademelerinde yer alan kadın öğretmenlerin oranının neden düşük olduğunun araştırılması da amaçlanmıştır. Bu bölümde, katılımcıların yöneticiliğe bakış açılarını değerlendirmek üzere yönetimin bir cinsiyeti olduğunu düşünüp düşünmedikleri, öğretmenlik mesleğinin çalışanlara bir kariyer imkânı sunup sunmadığı konusundaki görüşleri, halihazırda yönetici olmayan katılımcıların yönetici olma konusundaki isteklilikleri, halihazırda yönetici statüsünde olan katılımcıların yönetici olma isteğinin arkasında yatan nedenler, kadın öğretmenlerin yönetici olmalarının önündeki engeller ile kadın yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları sorunlar ele alınmıştır.

3.5.1. Yönetimin Cinsiyeti

Çalışmada ele alınan konulardan biri de kadın öğretmenlerin yönetime bir cinsiyet atfedip atfetmedikleri hususudur. Bu anlamda, kadın öğretmenlerin yönetimin erkek işi olduğu yönündeki toplumsal algıya katılıp katılmadıkları gerek nitel gerekse nicel araştırma kapsamında sorgulanmıştır. İlk olarak, nitel araştırma sonuçlarına göre katılımcıların büyük bir bölümü (60 katılımcı) yönetimin bir cinsiyeti olmadığını düşündüklerini ifade etmiştir. Söz konusu katılımcılara göre, yönetim kademelerinde yer alma açısından önemli olan husus yöneticinin yönetim ve liderlik becerilerine sahip olması ile liyakat esaslarına göre görevlendirilmesidir. Konuya ilişkin olarak katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

Yönetici yöneticidir. Liyakat ve kalite önemlidir. (30, Müdür)

Yönetimin bir cinsiyeti olduğunu, bu anlamda da erkeklerin yönetici olmaları gerektiğini düşünen katılımcılar ise söz konusu görüşlerini kadınların duygusal olmalarının yöneticiliğe olumsuz yansıdığı gerekçesiyle açıklamışlardır. Bu katılımcılar, kadınların daha duygusal olmaları ve duygularını işe yansıtmaları nedeniyle yöneticilik için erkekler kadar uygun olmadıklarını düşünmektedirler. Söz konusu katılımcılara göre, yöneticilikte belirleyici olanın risk alma, sonuç odaklı olma, duygularını işin içine katmama, kontrolcü olma ve otoriterlik gibi bazı özelliklerin varlığı olduğu söylenebilir. Yukarıda da belirtildiği üzere, bu katılımcılar söz konusu davranışların erkeklerde daha belirgin olduğu görüşündedir. Bu algı da yöneticiliğin “erkek işi” olarak görülmesine, başka bir ifadeyle yönetime “erkek” cinsiyetinin atfedilmesine yol açmaktadır. Yönetimi “erkek iş” olarak algılayan katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Bazı noktalarda erkeklerin daha iyi, idareci olduğunu düşünüyorum. Kadınların duygusal yapısından kaynaklanan bir dezavantajları var. Onlar bazen daha katı, daha sert, daha otoriter olabiliyor, kadınlar biraz daha duygusal davranabiliyorlar. Bu yüzden erkeklerin birçoğu daha iyi idareci diye düşünüyorum. (29, Öğretmen)

Yönetici olacak kişilerde belli kişilik özellikleri olmalı. Bu anlamda kadınların duygusal ve kaprisli davranışlarını bir kenara koyması gerekli. Bu tür davranışlarından dolayı ben erkek müdür yardımcılarını ile çalışmayı tercih ederim. (48, Müdür)

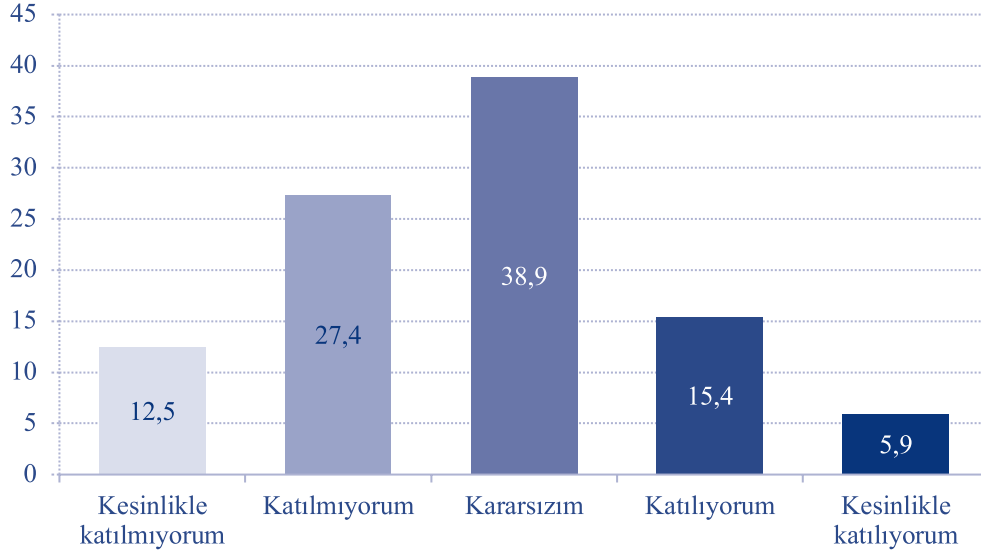
Diğer taraftan, yönetimin “kadın işi” olduğu görüşünde olan katılımcılar da bulunmaktadır. Bu katılımcılara göre, yönetimi “kadın işi” yapan kadınların detaycılığı, çok yönlü düşünme biçimi ve estetik anlayışıdır. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

Kadın yöneticiler işe el atınca her şey daha hızlı ilerliyor. Ayrıntılı düşüncükleri için. Okulun disiplini, kalitesi, görseiliği olumlu etkileniyor. (26, Öğretmen)

Bir kere kadın aynı anda pek çok şeyi düşünüp karar verebilir ve çok hızlı hareket edebilir. Bu bilimsel olarak da kanıtlanmış. (62, Müdür)

Yukarıda da ifade edildiği üzere, nicel araştırma katılımcılarına da yönetimin cinsiyetine ilişkin olarak ne düşündükleri sorulmuştur. Yöneticiliğin kadın öğretmenler için daha uygun olduğu görüşünde olan katılımcıların oranı yüzde 21,3'ken; yüzde 38,9'u bu konuda kararsız olduklarını ve yüzde 39,9'u da yöneticiliğin kadın öğretmenler için uygun olmadığını düşünmektedir. Bu bakımdan, her on katılımcıdan sadece ikisinin yöneticilik için kadınları daha uygun gördüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, Tablo 17'den de görüldüğü üzere bu görüşte olan katılımcılar daha çok halihazırda yönetim kademelerinde yer alanlardır.

Şekil 14. “Yöneticilik kadın öğretmenler için daha uygundur” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)

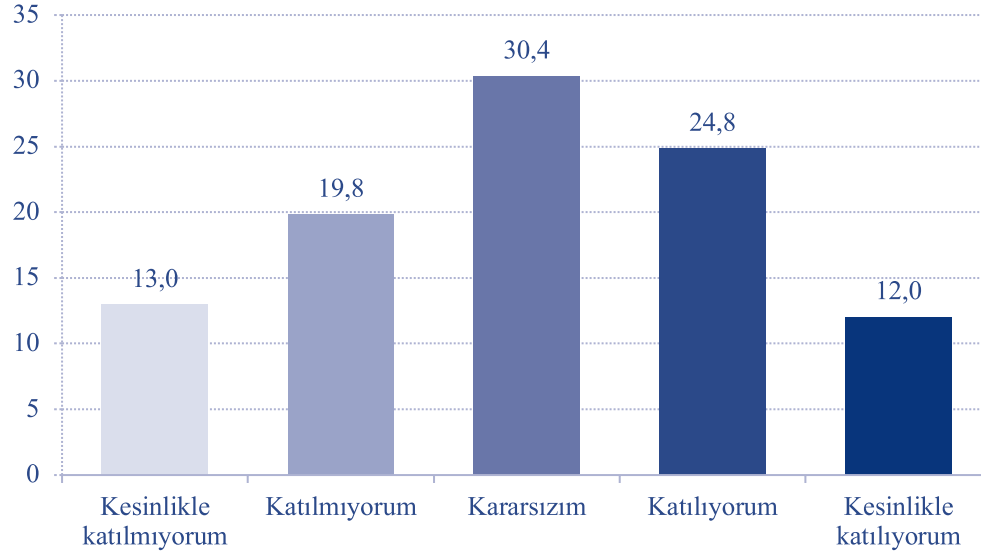


Tablo 17. Yöneticilik kadın öğretmenler için daha uygundur maddesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi ortalaması bakımından statü değişkenine göre bağımsız örnekler t testi sonuçları

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>Std.S.</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Öğretmen</i>	2462	2,73	1,016	-4,338	2715	,001*
<i>Müdür/müdür yardımcısı</i>	255	3,02	1,115			

Diğer taraftan, katılımcılara yöneticiliğin erkek öğretmenler için daha uygun olduğu görüşüne katılıp katılmadıkları sorulduğunda, yüzde 36,8'inin yönetim işi için erkek öğretmenlerin daha uygun olduğunu düşündüğü görülmüştür. Yöneticiliğin erkek öğretmenler için daha uygun olduğu konusunda kararsız olduğunu belirten katılımcıların oranı yüzde 30,4 ve bu görüşe katılmayanların oranı ise yüzde 32,8'dir.

Şekil 15. “Yöneticilik erkek öğretmenler için daha uygundur” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)



Yönetimin kadın veya erkek öğretmenler için daha uygun olduğu hususuna ilişkin her iki bulgu bir arada değerlendirildiğinde, her on katılımcıdan en az üçünün -bu konuda kararsız olduğunu belirtmesinden hareketle- yönetimin bir cinsiyeti olduğunu düşünmediği söylenebilir. Bununla beraber, erkek öğretmenlerin yönetim kademeleri için daha uygun olduğunu düşünen katılımcıların daha çok öğretmen statüsünde olmaları, Tablo 18'deki verileri desteklemektedir.

Tablo 18. Yöneticilik erkek öğretmenler için daha uygundur maddesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi ortalaması bakımından statü değişkenine göre bağımsız örnekler t testi sonuçları

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>Std.S.</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretmen	2462	3,05	1,171	2,803	302,77	,005*
Müdür/müdür yardımcısı	255	2,82	1,241			

3.5.2. Öğretmenliğe “Kariyer” Bakışı

Kadınların kariyere ilişkin algılarının ve yöneticiliğe bakış açılarının ortaya konulabilmesi amacıyla nitel araştırma kapsamında ele alınan konulardan biri de katılımcıların öğretmenliğin bir kariyer mesleği olup olmadığı konusundaki görüşleridir. Nitel araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların yaklaşık üçte ikisi (41 katılımcı) öğretmenliğin bir kariyer mesleği olmadığını düşünmektedir. Katılımcılardan biri, bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Bence bir öğretmen bu mesleği kariyer olarak görmez. Hiçbir öğretmen de zannetmiyorum ya “Ben bir gün bile aklıma gelmez, mesleğimde yükselirim, kariyer yapayım.” [diye düşünsün...]. Ben öğrencilerimle muhatap olayım. Onları yetiştirmek benim amacım, daha iyi yerlere getirmek, önlerine ışık tutmak. (18, Öğretmen)

Katılımcıların çoğunluğu, müdürlüğün ya da müdür yardımcılığının da bir kariyer olmadığı düşünülmektedir. Bu anlamda, idareciliğin öğretmenliğin bir üst basamağı olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, halihazırda yöneticilik görevini yürüten katılımcıların yarısı öğretmenliğin bir kariyer mesleği olmadığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar idareciliğin kariyer olarak değerlendirilemeyeceği konusundaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Kariyer için uygun bir meslek değil. En fazla okul içinde müdür olabilirsiniz, müdür olsanız bile maaşın aynı. (23, Öğretmen)

En fazla idareci olabiliyoruz. (16, Öğretmen)

Diğer taraftan, katılımcıların bir bölümü (21 katılımcı) öğretmenlik mesleğinde de kariyer yapılabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, az sayıda katılımcı öğretmenlik mesleğinin akademik kariyer için uygun olduğunu ancak meslekte yükselme açısından bir kariyer mesleği olmadığını belirtmiştir. Öğretmenliğin kariyer mesleği olduğunu düşünen katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Evet... bu meslekte de kariyer yapar. (20, Müdür)

Kariyer yapmaya da uygun bir meslektir. (33, Müdür)

3.5.3. Yönetici Olmaya İlişkin İsteklilik

Gerek nitel gerekse nicel araştırma kapsamında halihazırda yöneticilik yapmayan katılımcılara yönetici olmak isteyip istemedikleri de sorulmuştur. İlk olarak, nitel araştırma kapsamında 36 öğretmen katılımcıdan sadece üçü yönetici olmak istediğini ifade etmiştir. Buna karşılık, katılımcıların geri kalanı (33 katılımcı) yöneticilik yapmak konusunda istekli olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların yönetici olmak istememelerinin arkasında, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ele alınacağı üzere, yönetici olmak isteyen veya halihazırda yöneticilik yapan kadınların karşılaştıkları zorluklar yer almaktadır. Bu anlamda, özellikle aşırı iş yükü, mesleğin statüsünün düşük olması (ilave maaş ve kadro imkanları), iş-aile uyumunun öğretmenliğe kıyasla daha zor sağlanması, öğretmenlikte sağlanan mesleki doyumun yöneticilikte elde edilemeyeceği düşüncesi ve bireysel özelliklerin yöneticilik için uygun olmadığı düşüncesinin ön plana çıktığı görülmüştür. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Yani zaten gün boyu okulda mısın, evet, ek ders olarak çok farklı mı hayır. Yani maaş açısından da çok farklı değil. Bir de üstüne farklı insanlarla da uğraşma girince işin içine bence çok büyük bir avantajı yok. Sorumluluk artıyor ama çok fazla karşılığı yok. O yüzden çok da mantıklı gelmiyor bana açıkçası. (16, Öğretmen)

Yöneticilikte iş karmaşası var. Öğretmenlikte işimi bileyim, dersime girip çıkayım. (25, Öğretmen)

İdareciliği hiç istemedim, öğretmenlikte kapını kapatıyorsun, çocuklarla birliktesin. Yani sen eğitimi veriyorsun, çocuklarla haşır neşir oluyorsun, kimseyle muhatap olmuyorsun. Ama şurada oturdun mu (odadaki müdür yardımcısı. Koltuğunu gösteriyor), o geliyor, öğretmen geliyor, biri bir şey diyor, öbürü bir şey diyor, Milli eğitimden geliyor vs. Onlar (idareciler) daha çok şey çekiyorlar...: Bizde öyle değil. Biz kapımızı kapatıyoruz, çocuklarla bir şekilde anlaşıyorsunuz. (12, Öğretmen)

Ben öğrencilerimle olmak istedim. Yani, branşımda körelirim, çocuklara yardımcı olamam diye düşündüm. Müdür yardımcılığı teklifi de geldi gençken ama ben hiç düşünmedim. (7, Öğretmen)

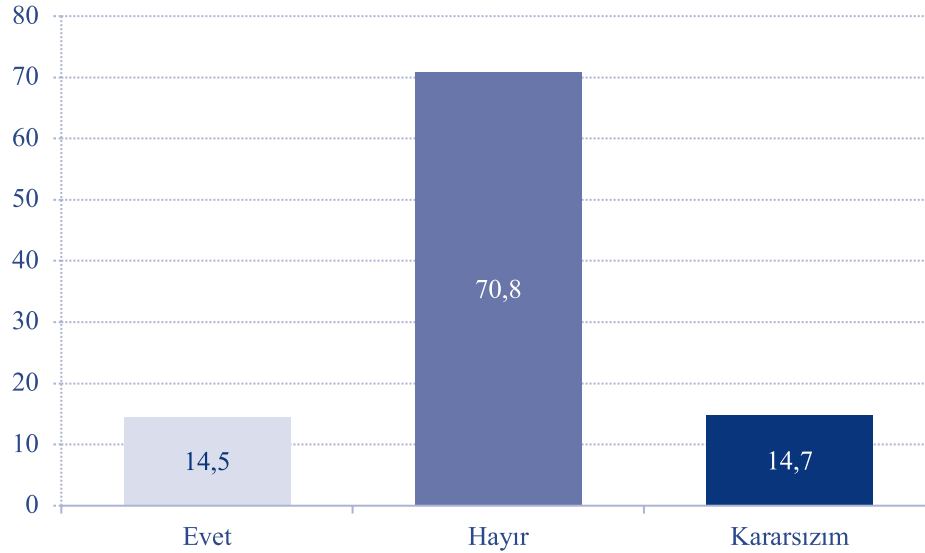
Sağlıklı bir aile hayatı açısından etmezdim. Aile hayatı ya da öbürkünden vazgeçmem gerektiğini düşünüyorum. (10, Öğretmen)

Yöneticilik çok sorumluluk isteyen bir iş kolay değil. İnsanın kafasının boş olması lazım rahat olması lazım büyük bir işin odaklanması lazım işine. Aile hayatının sakin olması lazım. Ya da aile hayatı benim ki gibiyse

bunu destekleyecek benim o yükümü hafifletecek maddi şartların sağlanması lazım. Ben şimdi yönetici olsam tam gün buradayım. Bütün gün çocuklarıma kim bakacak. Peki, bunun maddi karşılığını kim verecek. Ben bütün haftanın beş günü buradaysam evimin temizliğini kim yapacak. Bu şartların kolaylaştırılması lazım. (9, Müdür Yardımcısı)

Nicel araştırmada da sadece öğretmen statüsünde olan katılımcılara yönelik olarak yönetici olmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Buna göre, öğretmen katılımcıların yüzde 70,8'i yöneticilik yapmak istemediğini, yüzde 14,7'si bu konuda kararsız olduğunu ve yüzde 14,5'i ise yönetici olmak istediğini belirtmiştir.

Şekil 16. Öğretmenlerin yönetici olmak konusundaki isteklilik düzeyleri (%)



Şekil 16'da da görüldüğü üzere, oldukça sınırlı sayıda katılımcı yönetici olmak istediğini ifade etmiştir. Söz konusu katılımcılara, neden yönetici olmak istedikleri sorulduğunda ise yüzde 44,7'sinin okula ve öğrencilere daha fazla faydalı olma isteğiyle, yüzde 33,6'sının kariyer yapma hedefiyle, yüzde 8,4'ünün norm kadro problemi sebebiyle ve yüzde 13,3'ünün de diğer nedenlerle yönetici olmak istedikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, nitel araştırma kapsamında üzerinde durulan halihazırda yönetici olan katılımcıların neden yönetici olma motivasyonunu besleyen nedenlerle benzerlik taşımaktadır.

Tablo 19. Yönetici olmak isteyen katılımcıların yönetici olmak istemelerinin nedenleri

		<i>Tepkiler</i>	
		<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Yönetici olmak istememin sebebi</i>	<i>Okula ve öğrencilere daha fazla faydalı olma isteğim</i>	218	44,7
	<i>Kariyer yapma isteğim</i>	164	33,6
	<i>Norm kadro problemleri</i>	41	8,4
	<i>Diğer sebepler</i>	65	13,3
	<i>Toplam</i>	488	100,0

Her on katılımcıdan yedisinin yönetici olmak istememesinin arkasındaki nedenler Tablo 20’de gösterilmiştir. Nicel araştırma kapsamında, katılımcıların çoğunluğunun yöneticilik görevini üstlenmek istememelerinin nedenleri;

- Tam zamanlı çalışma düzeni (yüzde 21,2),
- Yöneticiliğin iş yükünün fazla olması (yüzde 18,5),
- Kişisel özelliklerinin yöneticilik için uygun olmadığı yönündeki bireysel algı (yüzde 16,5),
- Aile sorumlulukları (yüzde 16),
- Öğretmenliğin yöneticiliğe kıyasla daha yüksek iş memnuniyeti sağlaması (yüzde 14,5),
- Erkek egemen toplumsal yapı (yüzde 5),
- Yöneticiliğin ilave bir maddi getirisi olmaması (yüzde 4,8) ve
- Diğer nedenler (yüzde 3,5) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bulgunun, hem yönetici olma konusundaki istekliliğe ilişkin nitel araştırma bulgularını hem de kadın öğretmenlerin yönetici olma açısından karşılaştıkları zorluklar ile kadın yöneticilerin yaşadıkları sorunlar başlığı altında detaylı olarak tartışılan sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 20. Yönetici olmak istemeyen katılımcıların yönetici olmak istememelerinin nedenleri

	Tepkiler	
	n	%
<i>Kişisel özelliklerimin yöneticilik için uygun olmaması</i>	452	16,5
<i>Aile sorumluluklarım</i>	439	16,0
<i>Yöneticiliğin iş yükünün fazla olması</i>	505	18,5
<i>Erkek egemen toplum yapısı</i>	137	5,0
<i>İlave bir maddi getirisinin olmaması</i>	132	4,8
<i>Öğretmenliğin daha yüksek iş tatmini sağlaması</i>	396	14,5
<i>Tam zamanlı çalışma düzeni</i>	580	21,2
<i>Diğer sebepler</i>	96	3,5
<i>Toplam</i>	2737	100,0

3.5.4. Yönetici Olma Nedenleri

Çalışmada daha önce de belirtildiği üzere, kadın öğretmen sayısının fazla olmasına karşılık yönetim kademesinde yer alan kadın sayısı oldukça düşüktür. Bu bakımdan, halihazırda yöneticilik yapan kadınların yönetici olmak istemelerinin arkasındaki nedenler önem kazanmaktadır. Dolayısıyla, nitel araştırma kapsamında bu nedenler de araştırılmıştır. Katılımcılar arasında yer alan müdür ve müdür yardımcılarının yönetici olma nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- Kişisel isteklilik (idealizm duygusu, çalışkanlık, yenilikçilik),
- Kadro sorununu aşma,
- Sosyal çevrenin yönlendirmesi.

Kadın öğretmenlerin yönetici olmak istemeleri açısından üzerinde durulması gereken ilk unsur, katılımcılar tarafından idealizm duygusu, çalışkanlık, başarılı olma isteği ve yenilikçilik gibi niteliklerle tanımlanan kişisel istekliliktir. Bu bakımdan, bazı katılımcılar kişisel özelliklerinin yöneticilik için uygun olduğu düşüncesiyle ve kariyer yapma amacıyla yönetici olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda, bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yöneticilik bende eskiden kalan istek. Başarılı olmak beni mutlu ediyor. Hırslı bir insanım. (45, Müdür Yardımcısı)

Nitel araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenler açısından yönetici olma motivasyonunun arkasında yatan bir diğer kişisel özellik ise idealist olmaktır. Bu anlamda, bazı katılımcılar kendilerini idealist kişiler olarak tanımlamış, okula, öğrencilere ve dolayısıyla topluma daha faydalı olmak amacıyla yöneticiliği tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Söz konusu katılımcılardan bazıları idealizm duygusunun yönetici olma isteği üzerindeki etkisini şu şekilde ifade etmişlerdir:

İdealistim. Sorun çözmek istiyorum, faydalı olmak istiyorum diyorsunuz. En büyük etkenlerden birisi bu... Böyle bir fırsat çıkınca da kendi ideallerimi ve hayallerimi gerçekleştirebilirim diye düşündüm. Bunun ne parasal karşılığı var, ne başka bir maddi karşılığı var. Çünkü bir idareci olmanın bir öğretmen olmaktan bir üstünlüğü yok hatta külfeti var. Yani maddi anlamda bir kazancımız yok, sadece sahip olduğumuz bir oda, bir masa bir sandalye falan. Benim bu işi yapmamdaki tek sebep idealistlik. Hayatta bir iz, bir ürün bırakmak insanı mutlu ediyor çünkü hayat geçiyor bir şekilde ama her şey bittikten sonra dönüp baktığında bir şey üretmediysen yani insanlığa, topluma, gençlere bırakamadıysan tamamen kendin için yaşamışsın demektir. Yani bu benim kendi idealistliğim. O nedenle pişman değilim, tekrar imkânım olsa yine yaparım, keşke daha erkenden başlayıp daha çok şey yapsaydım diye de düşünüyorum. (30, Müdür)

Öğretmenlik bana çok cazip gelmedi. Eve de gelsem otursam çalışmak istiyorum. Boş vaktim fazla ve bir şeyler yapmak istiyorum. İnsanlara, çevreme devletime, milletime faydalı olmak istediğim için. Yoksa evet arkadaşlarıma baksam en fazla altı ya da sekiz saat derse giriyorlar ve tüm haftaları ve günleri boş. Bu bana doğru gelmediği için idareciliği seçtim. Çalışmayı sevdiğim için idareci oldum. (9, Müdür Yardımcısı)

Bazı katılımcılar kadro sorununu aşabilmek için yöneticiliğe başladıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, katılımcıların bir bölümü ise kendi istekleri ile değil, iş arkadaşlarının veya idarecilerinin talebi ve ısrarı ya da sağlık sorunları nedeniyle yönetici olduklarını ifade etmiştir. Bu anlamda, öğretmenliğin rutin görev ve sorumluluklarından sıkılarak daha dinamik ve yenilikçi olduğu düşüncesiyle yöneticiliğe geçtiğini dile getiren az sayıda katılımcı da söz konusudur.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yöneticilik görevini yürüten katılımcıların yarısının bireysel isteği ile bu görevi tercih ettiği; diğer yarısının ise yukarıda belirtilen çeşitli nedenlerle veya zorunlu olarak yönetici olduğu görülmüştür. Katılımcıların yarısının kendi isteği ile değil, mevcut koşullar nedeniyle okul yöneticiliği gibi önemli bir görevi yürüttüğünü ortaya koyan bu bulgu, okul yöneticiliğinin profesyonelleştirilmesi açısından önemli bir gerekçeye işaret etmektedir.

3.5.5. Kadın Öğretmenlerin Yönetici Olma Açısından Karşılaştıkları Zorluklar

Nitel araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcılara göre kadın öğretmenlerin yönetici olmaları açısından yaşanan zorlukları aşağıdaki şekilde sınıflandırılması mümkündür:

- Bireysel özellikler,
- Aile sorumluluklarının yerine getirilmesinin zorlaşması nedeniyle iş-aile uyumu açısından yaşanan sorunlar,
- Küçük yaş grubunda çocuğa sahip olmak,
- Eşin onayının olmaması,
- İş yükünün fazla olması ve tam zamanlı çalışma düzeni,
- Meslekte yükselme açısından liyakat sorunu,
- Kadın yöneticilere yönelik olumsuz bakış açısı,
- Yöneticilik yapan öğretmenler için özlük haklarında farklılaşma olmaması,
- Profesyonel okul yöneticiliğinin olmaması,
- Cinsiyet içi rekabet.

Kadınların kariyerlerini zorlaştıran faktörlere ilişkin olarak yapılan çalışmalar, özgüven eksikliği, olaylara fazla duygusal yaklaşmak, kararsızlık, kariyer yönelimli olmamak, kariyerde yükselmenin zorluklarını göze almamak, kadın yöneticilere yönelik toplumsal yaklaşımı içselleştirmek, koşulları değiştirme isteği ya da inancına sahip olmamak gibi kişisel özelliklerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Aycan, 2005).

Benzer şekilde, nitel araştırma kapsamında da katılımcılardan bazıları kadınların daha duygusal davranmaları nedeniyle çözüm/ sonuç odaklı olmadıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu katılımcılara göre, erkek idareciler -yine bireysel özellikleri sebebiyle- yöneticilik statüsünün gerektirdiği görev ve sorumlulukların üstlenilmesi açısından daha avantajlıdır. Bir katılımcının kadınların daha duygusal olmaları nedeniyle yöneticilikte zorlandıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:



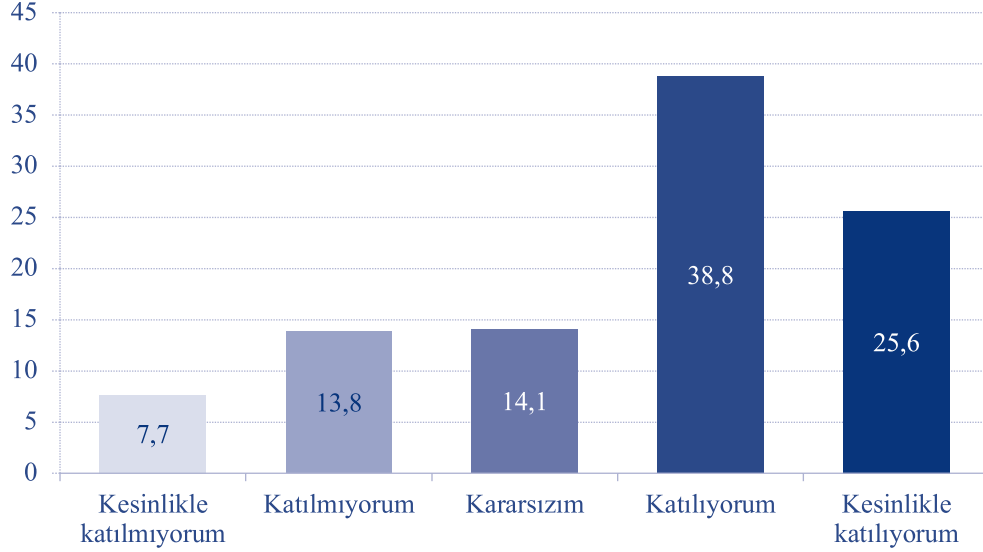
Eksiğimiz duygusallığımız, erkekler daha pozitif bakabiliyor. Daha sorun çözücü olabiliyor, daha sonuç odaklı. Bu durum da onlar için çok iyi olabiliyor. Sınıf için, öğretmen için ve idare için çok iyi sonuçlar getirebiliyor. Bizler için burada bir sıkıntı başlıyor. (21, Öğretmen)

Katılımcılara göre yönetim kademesinde yer alma açısından en büyük zorluklardan biri de iş-aile yaşamı uyumunu sağlamanın zorlaşacağı algısıdır. Bu bakımdan, katılımcıların yaklaşık yarısı, yöneticilik nedeniyle artan iş yükü ve aile sorumluluklarının bir arada üstlenilmesinin kendilerini zorlayacağını ve bu durumun aile yaşamına yansiyebileceğini düşünmektedir. Bir katılımcı, söz konusu zorluğu şu şekilde ifade etmiştir:

[Kadın öğretmen oranı] yüzde 50'leri geçmişken üst kademelere çıktıkça hızlı düşüyor bu sayı. Bir kadın yönetici ise ya hiç evlenmemiştir ya çocuğu yoktur ya eşinden boşanmıştır. Bu tarz bayanlar oluyor. Ya da çocuğu büyümüştür öyle oluyor. Mesela erkek 35 yaşlarında yönetici olurken bayan 35'ten sonra düşünüyor. Ben 35'ten sonra başladım. Benim üniversitede beraber okuduğum müdür arkadaşlarım, 6-7 yıldır müdür yardımcılığı yapmışlar, müdürlük yapmışlar, şube müdürü olmuşlar ben daha yeni yeni kendimi toparladım. Çocuğum büyüdü, sorumlulukları üzerimden kalktı. Erkek kadar işime zaman ayıracak vaktim oldu. 35'ten sonra çocuk büyüdü anahtarı cebine koyduk. Şimdi bile yakın yere yazdırmak zorundayım. Hem çocuğa yetişemem. Tercih yaparken çocuk ve evi göz önünde bulundurarak tercih yaptım. Bu okula gidersem ideallerime ulaşırım diye tercih yapmadım. Hangi okulda aileme daha fazla vakit ayırabilirim diye tercih yaptım. (13, Müdür Yardımcısı)

Aile bakım sorumluluklarının kadınların üzerinde olmasının kadın öğretmenlerin yöneticilik eğilimlerini etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi hususu nicel araştırma kapsamında da ele araştırılmıştır. Buna göre, aile bakım sorumluluklarının yönetici olmayı zorlaştırdığını düşünen katılımcıların oranı yüzde 64,4, tersi düşünceye sahip olanların oranı yüzde 21,5 ve konuyla ilgili olarak kararsız olduğunu ifade eden katılımcıların oranı ise yüzde 14,1'dir. Aile bakım sorumluluklarının yönetici olmayı zorlaştıracığı algısı ile ilgili nicel araştırma sonuçları, yukarıda yer verilen nitel bulgularla karşılaştırıldığında; sonuçların birbiri ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, nicel araştırma kapsamında yöneticilik görevinin iş-aile yaşamını dengede tutmayı zorlaştıracığı algısına sahip katılımcıların oranının, aynı görüşteki nitel araştırma katılımcılarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Şekil 17. “Aile bakım sorumluluklarının kadınların üzerinde olması, yönetici olmalarını zorlaştırmaktadır” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)



Yöneticiliğin iş–aile yaşamı uyumunu zorlaştıracığı yönündeki algıya ilave olarak, çok sayıda katılımcıya göre özellikle küçük yaş grubunda çocuğu olan kadınların çocuk bakım yükü daha fazla olduğundan, yöneticilik açısından karşılaşılan zorluklardan biri de “annelik” olabilmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı, bakım çağında, başka bir ifadeyle temel bakım sorumluluklarını yerine getiremeyen yaşta çocuğa sahip olmanın yöneticiliği zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu noktada, anne ve çocuk arasındaki ilişkinin sağlam temeller üzerine kurulması gerekliliği ve bunun zaman maliyeti üzerinde duran bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Küçük çocuklarınız var ise engel. Küçük çocuğumu bırakıp kariyerime odaklanmam. Çocuk biraz büyüdükten sonra olabilir ama küçük olunca olmaz. (15, Öğretmen)

Birinin çocuğun yanında olması gerekir diye düşünüyorum. O statü, müdür ya da müdür yardımcılığı, daha sonra da elde edilebilir ama çocuğun o dönemlerini kaçırdığınız zaman geri dönüşü olmuyor. Birçok gelişim aşamasını o sürede tamamlıyor ve siz o süreçte yanında olmazsanız geri dönüşü yok. (28, Öğretmen)

Halihazırda yöneticilik görevini üstlenmiş olan bazı katılımcılar da yukarıda yer verilen görüşleri desteklemektedir. Söz konusu katılımcılar çocukları büyüdüğü için yönetici olabildiklerini belirtmişlerdir:

Bunları da çocuklar büyüdüğü için ben bunları yapabiliyorum ama çocuklar küçük olsaydı yapamazdım. Şu an çocuklarım bana hizmet eder durumda. (52, Müdür Yardımcısı)

Ben çocuklarımı büyüttüğüm için yöneticilik yapıyorum. Diğerleri yapamaz. Küçük çocuğu olan birisi yönetici olamaz. Gecenin bir yarısı gelebiliyoruz okula. Ben kendim yaparım ama toplum baskısı aile rolleri buna izin vermiyor bu nedenle engel. (53, Müdür)

Çocuklar daha küçük olsaydı daha da zorlanacaktım. Çocuklarım şu an büyüdüğü için bana yardım ediyorlar, sorumluluklarını onlarla paylaşıyorum. Çocuklarım küçük olsalardı -benim çocuklarımın arasında birer yaş var- o zamanlar öğretmenlik bile zorken idarecilik çok çok zor olurdu. Çalışan kadınların geleneksel olarak aile sorumluluğumuz var bir de bize verilen görevi yerine getirme sorumluluğumuz var. Bu ikisinin arasında sıkışmışız biz. Çocuklar küçükken yöneticiliği seçmem zor olurdu. (35, Müdür Yardımcısı)

Katılımcıların bir bölümünün ise çocukların yaşından bağımsız olarak anne olmanın yöneticiliği zorlaştırdığını ifade ettiği görülmüştür. Söz konusu katılımcılar, sadece küçük yaş grubunda çocuk sahibi olmanın değil, herhangi bir yaşta çocuk sahibi olmanın yöneticilik açısından zorluk yarattığını düşünmektedir. Bu anlamda, dokuz yaşında ikiz çocukları olan bir katılımcı anneliğin yöneticilik için zorluk yarattığını şu şekilde ifade etmiştir:

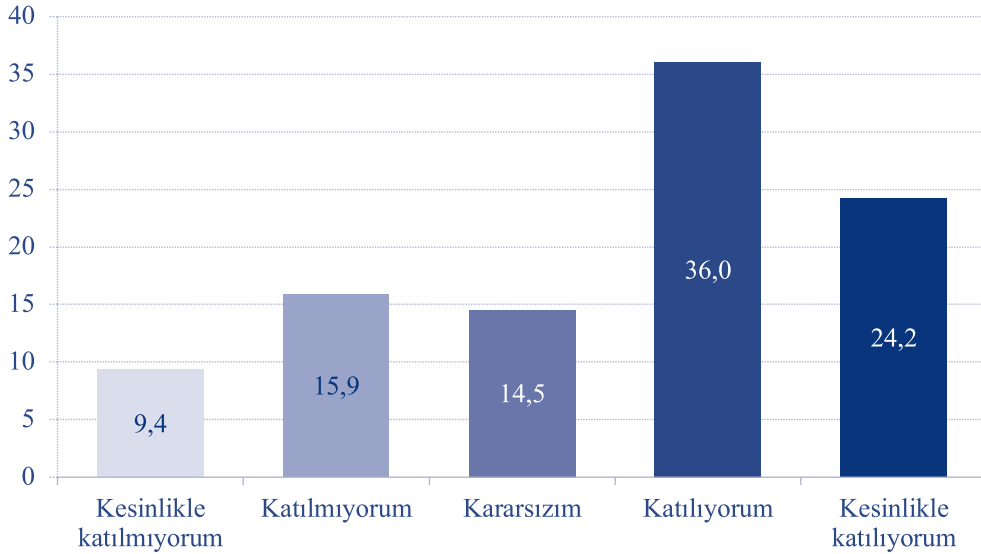
Yönetici olmak istemiyorum. Çocuklarım olmasaydı olabilirdi. Elimde öyle imkânlar vardı. Teklifler geldi ama ben çocuklarımla daha fazla vakit geçirmek istiyorum. Anne olmak yöneticiliğe engel. Tam gün çalışmak zor. (66, Öğretmen)

Öte yandan, bazı katılımcılar anne olmanın yöneticilik açısından zorlayıcı bir faktör olduğunu düşünmemektedir. Bir katılımcı konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Engel değil, büyük bir güç kaynağıdır. Bir kadını dinamik tutan, güçlü tutan, ayakta tutan çok önemli bir lütuftur annelik. Benim çocuğum olmadığı için tüp bebek oldu ama olsaydı eğer beş tane falan isterdim. Beş kere güçlü olurdun o zaman. Beş kere daha dinamik olurdun. Çünkü çocukların size öğrettiği şeyleri başka hiçbir şey öğretemez. Çocuktan öğrendiğiniz şeyler kıyas kabul etmez. (62, Müdür)

Çocuk sahibi olmanın yönetici olmayı zorlaştırıp zorlaştırmadığına ilişkin nicel araştırma bulguları da katılımcıların yarısından fazlasının (yüzde 60,2) çocuk sahibi olmanın yönetici olmayı zorlaştırdığı görüşünde olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan, nicel araştırma verileri de nitel araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Diğer taraftan, bu konuda kararsız olduğunu belirten katılımcıların oranı yüzde 14,5 ve çocuk sahibi olmanın yöneticilik açısından zorlayıcı bir faktör olmadığını düşünen katılımcıların oranı ise yüzde 25,1'dir. Buna göre, her dört katılımcıdan yalnızca biri çocuk sahibi olmanın kadın öğretmenlerin yöneticilik görevini üstlenmeleri açısından zorlayıcı etkisi olduğu şeklinde bir algıya sahip değildir.

Şekil 18. “Çocuk sahibi olmak, kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını zorlaştırmaktadır” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)



Bazı katılımcılar yöneticilik statüsünün getirdiği iş yükü yüzünden iş-aile yaşamı uyumunu olumsuz yönde etkileyeceği endişesiyle erkeklerin eşlerinin yönetici olmalarını istemediklerini ve bu konuda olumsuz bir tavır takındıklarını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan, iş ve aile yaşamını dengede tutmak isteyen kadınlar bir tercihte bulunmak ve yönetici olma düşüncesinden uzaklaşmak veya bu isteği ertelemek zorunda kalabilmektedir.

Bayanlarda engeller biraz daha fazla oluyor. Bunlar ... bazen evden oluyor. Çünkü erkek müdür koltuğa oturduğu zaman eşi %90, her durumda anlayış gösteriyordur. (31, Müdür Yardımcısı)

Diğer taraftan, kadınların yönetim pozisyonlarında yer almaları konusundaki olumsuz bakış açısı, kadınların yönetici olmaları açısından bir zorluk oluşturabilmektedir (İnandı vd., 2009). Kadınların yönetici olmalarına ilişkin olumsuz yargılar, kadınların yönetimin gerekliliğini yerine getirip getiremeyeceği konusuna şüpheyle yaklaşılması sonucunu doğurmaktadır. Bu tür yaklaşımlar sadece kadınların yönetsel pozisyonlara yükselmelerini zorlaştırmakta; aynı zamanda yöneticilik görevini üstlenmiş olan kadınların yetkilerini kullanma biçimini de etkilemektedir (Conner ve Sharp, 1992). Bununla birlikte, söz konusu durumun yoğun olarak görüldüğü alanlardan biri de eğitim kurumlarıdır (Usluer, 2000).

Nitel araştırmada da katılımcıların bir bölümü tarafından kadın yöneticilerin başarısız olduğu veya olacağı yönündeki önyargılar ile kadınların yönetici olmaya uygun yetkinlikte olmadığı şeklindeki bakış açısının kadın öğretmenlerin yönetim kademelelerinde yer almaları açısından zorluğa yol açtığını belirtmiştir. Katılımcılardan biri kendi deneyimlerinden yola çıkarak gerek astlarının gerek üst yönetimin gerekse okul çevresinin (örneğin velilerin) kadın yöneticilere yönelik tutum ve davranışlarını şu şekilde ifade etmiştir:

Bir kişiye görev verilecekse kadından ziyade erkek seçilir. Kadının seçilmesi için erkeğin çok çok ilerisinde olması gerekiyor ki seçilebilsin... Erkekler eve gitmek istemiyorlar ama kadın eve gitsin istiyorlar. Ev işlerini ve çocuğun sorumluluklarını kadına itiyorlar. (32, Müdür)

Yöneticilerin erkek olması gerektiği yönündeki bakış açısı, aileler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (İnandı vd., 2009). Bu bağlamda, çocuklarını kontrol altında tutmak isteyen ebeveynler, daha otoriter olarak algıladıkları erkek yöneticiler veya onlar gibi otoriter davranabilen kadın yöneticilerle daha ciddi bir okul ortamının oluşacağını düşünmektedir (Smulyan, 2000). Başka bir ifadeyle, veliler kadın yöneticilerin erkek yöneticiler kadar çocuklarını disiplin altına alamayacakları konusunda endişe duymaktadırlar. Bir katılımcının velilerin kadın yöneticiler konusundaki önyargılarına ilişkin olarak yaşadığı deneyim de bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

Sürekli sizin birlikte çalıştığınız kişiler sizin iş yapmanızı istiyorlar. Ama makam olduğu zaman kadının olması istenmiyor. Tercih yapılacaksa ikinci sırada yer alıyorsunuz. Bu bir dezavantaj, toplumun bakış açısında da yöneticinin erkek olması bekleniyor. Veli geldiği zaman bir erkek görmek istiyor. Benim bununla ilgili bir deneyimim var. Geldi "ben müdür beyle görüşeceğim" dedi. Ben "müdür benim" dedim. Üç defa tekrarladım müdür olduğumu. Ama yine "ben müdürü görmek istiyorum" dedi. Erkek müdür yardımcısına yönlendirdim, buyurun görüşün dedim, ikna edemedim yani gelen veliyi benim müdür olduğuma. (63, Müdür)

Katılımcıların neredeyse yarısı, mesleğin statüsü ve sınırları net olmayan, eğitim-öğretimin özünden uzaklaştıran işleri de kapsayan iş yükünün kadınların yönetici olmaları açısından söz konusu olan zorluklardan biri olduğunu belirtmiştir. Bu konuda bazı katılımcılar düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Sadece öğretmenleri düşünün, burada sadece 60 tane öğretmen var. Veliler var, öğrenciler var, finans meselesi var gelirler-giderler, o kadar geniş ki görev alanı. Yani bir insan burada gece gündüz sabaha kadar çalışarak ayarlayamaz bütün bunları. Ne yaparsa yapsın sürekli eleştirirler. (18, Öğretmen)

Diğer taraftan, yönetici olmanın çok sayıda iş ve sorumluluğu beraberinde getirmesine karşılık, ekonomik açıdan belirgin bir farklılık yaratmaması da kadın öğretmenlerin yönetici olma konusundaki istekliliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Nitel araştırma kapsamında, bazı katılımcılar yöneticilik görevini üstlenen öğretmenlerin özlük haklarında bir farklılaşma olmamasını, kadınların yönetici olmalarına ilişkin zorluklar arasında tanımlamışlardır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar tarafından mesleki yükselme açısından yaşanan liyakat konusu kadınların yönetici olmalarına ilişkin diğer bir zorluk olarak belirtmiştir. Bir katılımcının konuya ilişkin ifadesi, özellikle liyakatin önemi üzerinde durduğunu göstermektedir:

Aynı işi yapıyorsak aynı diplomaya sahipsek bunun cinsiyeti olmaz. Burada önemli olması gereken liyakattir. (65, Öğretmen)

Nitel araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kadınların yönetici olmaları açısından bir diğer zorluk da “cinsiyet içi rekabet” olarak tanımlayabileceğimiz diğer kadınların tutum ve davranışlarıdır. Bu husus, odak grup görüşmesinde neredeyse tamamı yöneticilik görevini yürüten kadın öğretmenler tarafından da vurgulanmıştır. Katılımcılara göre cinsiyet içi rekabet; kadınların birbirlerini desteklememeleri, birbirleri ile sürekli rekabet etmeleri ile bazı zamanlarda da birbirlerine doğrudan zorluk çıkarmaya çalışmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Cinsiyet içi rekabetin yöneticilik açısından önemli bir zorluk olduğunu düşünen katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Hemcinslerinin başarılarını kabul etmeyi bir öğrenseler, bundan keyif al-salar, uzayan kol bizden olsun deseler...(20, Müdür)

Duygular karışıyor. ... Kadınlar birbirlerini desteklemiyor. Rakip olarak görüyor. Oysa erkekler birbirlerini destekliyorlar. Erkekler daha pratik zekalı. (22, Müdür Yardımcısı)

Erkeklerin kendi aralarında bu kadar rekabeti yok, kadınlarda var. (27, Öğretmen)

Kadın öğretmenlerin kadın yöneticilerle çalışmak istemediklerini ortaya koyan başka araştırmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, Ernst and Young (2003) tarafından Türkiye’de iş kadınlarının karşılaştıkları zorluklar ile kadın çalışanların kadın yöneticiler konusundaki görüşlerini belirlemek üzere gerçekleştirilen “İş’te Kadın Olmak” Araştırmasının sonuçları, bu durumun sadece eğitim kurumlarında değil kadınların istihdamda yer aldığı başka sektörlerde de söz konusu olduğunu göstermektedir. Araştırma, kadın çalışanların kadın yöneticiler ile çalışmak istemediklerini ortaya koymuştur. Bu anlamda, yönetimin cinsiyeti konusundaki tercihini hemcinslerinden yana kullanmayan katılımcıların oranının yüzde 40,4 olduğu görülmektedir (Ernst and Young, 2003).

3.5.6. Kadın Yöneticilerin Sorunları

Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarının önündeki engeller, kadın yöneticilerin karşı karşıya kaldığı sorunlarla doğrudan ilişkilidir. Halihazırda yöneticilik görevini yürüten katılımcılarla yapılan görüşmeler kapsamında kadın yöneticilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Sınırları belli olmayan iş yükü ve sorumluluklar,
- Bürokratik iş yükü,
- Okuldaki sorunların çözümünde kurumsal desteğin yeterli düzeyde olması,
- Uzmanlık gerektiren işlerde yeterli hizmet içi eğitimin olmaması,
- Özlük haklarına ilişkin beklentinin karşılanmaması,
- Mesleğin statüsünün düşük olması (maaş, kadro vb.),
- Meslekte yükselme konusunda liyakat esaslarına uyulmaması,
- Öğrenci disiplinsizliği ve veli baskısı,
- Kadın yöneticilere yönelik olumsuz bakış açısı (Otoritenin tanınmasındaki sorunlar, başarısızlık beklentisi, üst yöneticilerle ilişkiler açısından yaşanan sorunlar),
- Rotasyon süresinin kısa olması,
- Cinsiyet içi rekabet.

Yapılan görüşmelerde müdür ve müdür yardımcısı statüsünde olan bazı katılımcılar, eğitim öğretimin özü ile ilgili olmayan ve çoğu zaman uzmanlık gerektiren işlere ilişkin yükün, kendilerini zorladığını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Hem muhasebe anlamında hem tesisat anlamında vs. Bunların da dışarıdan, ilçeden ya da başka bir şekilde o desteğin verilmesi gerekli. Yani bu işi profesyonel yapmak lazım. Sen müdürsün her şeyi sen yapacaksın müdürsen çözeceksin sorunu diye bir yaklaşım var. Ben buna karşıyım. Mesela doğalgaz tesisatı için gidiyorsun, ilçeye gidiyorsun, ben bunu nasıl yapayım diyorsun, ilçe diyor ki sana, hocam sen müdürsün sen yapacaksın, o iş senin, hallet... Hâlbuki onları biz halledelim, hocam sen bunlarla uğraşma, bu tarz sıkıntıları biz halledelim sen eğitime ve vizyona odaklan denilmeli. ... çoğu insan burada belli bir süre sonra pes ediyor, bırakıyor artık, yoruluyor çünkü. Ben bile şu an artık yorgunluk hissediyorum çünkü sürekli iş yükü iş yükü. ... Biz Türkiye’de eğitimde kaliteyi artırmak istiyorsak o kişilerdeki gereksiz yükleri almak lazım. Yöneticilerin kesinlikle ve kesinlikle profesyonelleşmesi ve gerekli desteğin verilmesi gerekli ve bu insanların tecrübelerinden yararlanmak onları tutmak lazım... Senden gereksiz şeyler istememesi lazım. Hem atlete diyorsun ki, 100 metrede hızlı koş, birinci ol hem de sırtında şu yükü de taşı. Yani bu adaletsizlik. (30, Müdür)

Yani çok garip işler yükleniyor bize, yani okulun dışında... Mesela biz müfettişiz. Devlette açık olan her şeyi müdürlere yıkıyorlar. Muhakkik dosyaları veriyorlar, bir başka oklu müdürünü değerlendirmek gibi. Son derece ağır bir yük vermiş durumdalar üzerimize. Düşünün ki müfettiş bu işi yapıyor ve bunun için para alıyor, biz bunu yaptığımızda, normal işlerimizi de yapıyoruz ama ayrı bir para almıyoruz. Yurtları denetliyoruz, kursları denetliyoruz, ilçenin pek çok komisyonunda yer alıyoruz. Bu bizim işimizin bir parçası gibi görülse de aslında karar alma mekanizmasında yer almayıp sadece görüntüsel olarak zamanımızı harcıyor. (62, Müdür)

Yurdumuz var bu nedenle 24 saat çalışmak zorunda oluyorsunuz. Telefonum 12-1’de çalıyor gece. Öğrencimiz rahatsızlanmıştır ya da bir şey olmuştur. Direk onla ilgilenmek zorundasınız. O saatte yurda gidiyorum bir şey olduğunda... Aranmak zorundayım çünkü amirim. Onun haricinde cumartesi Pazar demiyorum geliyorum çünkü yurtla ilgileniyorum. Herhangi bir tamirat, elektrik kesintisi, su kesintisi oluyor. Bir evin tamiri gibi pansiyon tamiratiyle ilgileniyorum. Bir makine bozulduğunda

öğrencilerim çamaşır yıkayamayacak sonuçta. Mecburen tamirci bulup tamir ettireceksiniz. (35, Müdür Yardımcısı)

Nitel araştırmadan elde edilen bulgular, kadın yöneticilerin yaşadıkları sorunlar arasında -çalışmada daha önce iş ile ilgili zorlayıcı faktörler arasında ders dışı iş yükü olarak tanımlanan- evrak ve proje benzeri bürokratik işlerin de olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan, özellikle okul yöneticilerinin “eğitim liderliği olma” niteliğine vurgu yapan bazı katılımcılar, söz konusu işler nedeniyle bu niteliklerini kaybettiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Biz eskiden eğitim öğretim lideriydik. Öğrenci ile ilgilenirdik, devamsızlığı ile ilgilenirdik, okula odaklı yaşıyorduk eski idarecilik yıllarımda. Ama şu son, nasıl diyeyim, elektronik yazışma çıktığından beri yazışmalar o kadar hızlı geliyor ki, yani bir saat içinde cevap yazmam lazım ve bütün işi gücü bırakıp onunla ilgilenmem lazım. Burasının okul olduğunu ve burada bir akış olduğunu unutuyorlar. Burada yazışmaların cevabını müdür yardımcılar ve müdürler veriyor. Okullarda doğru düzgün yazı yazacak memur yok. Kalifiye eleman yok. Yani bu yazışmalar konusunda bir kere yavaşlamamız lazım. Bu kadar yazışma ile biz baş edemeyiz. (48, Müdür)

Ya bırakın idareciler öğrencilerle uğraşsın, öğrencilere insin. Biz idareciler öğrencilerle sohbet edelim onlarla ilgilenelim... bazen öğrencileri hiç göremiyorum. Hem, günlük, sabah bize yazı geliyor, bize iki saat içerisinde dönünün deniliyor. Dönmediğinde 40 sefer telefon açıyorlar. Ya da yanna yetiştirin diyorlar. Ya bu kadar hızlı bilgi ve iş istemeleri okullardaki başka türlü şeyleri ciddi anlamda zedeliyor. Öğretmenleri de yoruyor. İdareyi de yıpratıyor. (20, Müdür)

Görüşmeler sırasında yönetici katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen sorunlardan biri de muhasebe, organizasyon yönetimi, iş sağlığı ve güvenliği gibi çoğu zaman uzmanlık gerektiren, dolayısıyla bir öğretmenin bilemeyeceği işlere ilişkin olarak hizmet içi eğitim imkanlarının yeterli düzeyde sunulmamasıdır. Bu anlamda, yöneticilik ve öğretmenlik arasındaki farklılığa vurgu yapan katılımcılar söz konusu uzmanlık alanları açısından kendilerini yeterli görmediklerini ve karar alma süreçlerinde zorlandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

İdarecilik öğretmenlikten çok farklı, birçok uzmanlık alanı ile ilgilenmemiz gerekiyor, hâlbuki biz bu konularda eğitilmiş değiliz. Bu konular önemli ve ihmal edilebilecek konular değil. Bu nedenle bizlere bu konuda eğitimler verilmeli. Okul yöneticiliği profesyonel hale getirilmeli. (9, Müdür Yardımcısı)

Yöneticiliğe geldiğinde, birçok alanla ilgileniyoruz. Mesela işçi sağlığı iş güvenliğinden örnek vereyim, bu çok büyük bir sorumluluk, eğitimini almamışım ama sorumluluk veriyor.. Ya da mali konularda, çok özenli ve detaylı çalışılması gereken konularda ve temelde bilgi sahibi olman gereken konularda bilgi sahibi değilsin ama işin içine giriyorsun. Bu da işin zorluğu. (8, Müdür)

Diğer taraftan, iş tanımının net olmaması nedeniyle üstlenilen tüm görev ve sorumluluk ile aşırı iş yüküne rağmen öğretmenlikten farklı bir ücretlendirmenin, başka bir ifadeyle yöneticilik görevi için tanımlanmış bir ilave gelir ödemesinin olmayışı da katılımcılar tarafından üzerinde durulan sorunlar arasındadır. Yapılan iş, harcanan emek ve elde edilen kazanç arasında adil bir denge olduğunu düşünmeyen bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ben fizik öğretmeniyim. Ben size bir şey söyleyeyim, ben burada fizik öğretmeni olarak derse gireyim, şurada aldığım (müdürken aldığım parayı) ikiye katlarım. Kadın olsun erkek olsun, bir kere bir okulda eğer yönetici iseniz, sabahtan akşama kadar burada mesai harcıyorsanız, burada yarım gün mesai yapan öğretmen sizden daha fazla kazanmamalı bir kere. (20, Müdür)

Aldığım ücretin harcadığım emek ve zamana değmediğine inanıyorum. Çünkü ben öğretmen olsam bu kadar yoğun çalışsam ben iki katı kadar para kazanırım. Bu kadar hafta sonu hafta içi gece gündüz çalışsam çok para kazanırım. Para değil buradaki mesele ama ihtiyaçtan ziyade prestij açısından şu anda bizi kimse şey görmüyor. Yani bir kariyer olarak görülüyor, bu bir prestij olarak görülüyor. (48, Müdür)

Yaptığımız işle orantılı olmayan bir maaş seviyesi söz konusu. Çünkü bizim yönetici olarak saat diye bir kavramımız yok, olamaz da zaten. Tam gün, tam yıl da çalışıyoruz. Akşam lisesi öğrencisi geliyor benim sorumluluğum akşam ona kadar devam ediyor. Sabah sekizde anaokulu başlıyor, sekizde benim sorumluluğum da başlıyor, gece 22.00 a kadar. Böyle bir maaş komik yani. Sevmesiniz ve vicdanınız buna uygun olmasa buraya (maaşa) takılırsınız ve hiç iş yapamazsınız. (62, Müdür)

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak, yöneticilerin yaşadığı diğer bir sorunun mesleğin müstakil bir kanunun olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bazı katılımcılara göre, görevlendirme yöntemi ile yönetici olunması ve bu görev sona erdiğinde kişinin yeniden öğretmenliğe dönmesi gelecek kaygısı yaratabilmektedir. Söz konusu katılımcılar, bu sorunun çözülebilmesi açısından mesleki yükselmelerde liyakatin önemine ve profesyonel yöneticilik anlayışına yönelik ihtiyaca vurgu yapmıştır:

Şu an bizim için yöneticiler için durum çok zor çünkü okul müdürü ve yardımcısı diye bir kadro yok. Şimdi kadro olsa yine sıkıntı olmazdı ama şimdi görevlendirme olduğu için beni Ankara'dan tak diye başka bir okula atabilirler. Çünkü okul müdürü kadrosu diye bir şey yok. Ben ne olacağım dememeliyim. O süreçlerin net olması gerekiyor. Bir kişinin kaderinin başka birinin inisiyatifine bırakılmaması gerekiyor. Liyakatle yönetici ata ve ona güven. Belirli bir performans göstergesi koy ve okulu nereden alıp nereye getirdiğine bak. (32, Müdür)

Bu sistem bu şekilde biraz zor gidiyor... Milli Eğitim'den beklentimiz de profesyonel idarecilik sistemini getirebilmesi yani şartlarını iyileştirmesi... değerini artırır çünkü bu. Buradaki verimliliği de artırır. Şu anda benim böyle bir idealistliğim, hayalim olmasa bu iş yapılacak iş değil. Tamamen idealizm üzerinde gidiyor. Çoğu okullar bu nedenle sürekli idareci yeniliyor. (30, Müdür)

Bir de liyakat deyip aslında eskittiğimiz şey, işini bilen, iş ahlakı olan, yani yönetmelikleri bilmeyebilir insan bunu öğrenmesi çok kolaydır ama kriz çözebilen, insan ilişkileri olumlu olan, kıvrak hareket edebilen, hızlı karar verebilen, kararının arkasında durabilen yöneticilere ihtiyaç var. (62, Müdür)

Kadın yöneticiler açısından bir başka zorluk -çok sayıda katılımcının işe ilişkin zorluklar çerçevesinde de vurgu yaptığı üzere- veli profili ve öğrenci disiplinsizliğidir. Yönetici bir bütün olarak okulun yönetiminden ve genel olarak disiplin sorunlarının çözümünden sorumlu olmasının yanında kişisel sorunları olan öğrencilere destek olunması sürecini de yönlendirebilmektedir. Bu noktada da öğrencilerle ve velilerle karşı karşıya gelmesi söz konusu olabilmektedir. Bazı katılımcılar, öğrenci disiplinsizliğinin arka planında genellikle verilerin tutum ve davranışlarının olduğunu, dolayısıyla veli profilinin doğrudan öğrenciye yansıdığını şu şekilde ifade etmişlerdir:

En önemli şeylerden birisi veli öğrenci profili çünkü karşınızda bir öğrenci var ama öğrenci ile beraber aslında veliyi de eğitiyorsunuz. Yani velinin profili, durumu öğrenciye yansıyor. Yani öğrenci velinin bir minyatürü aslında. Bu anlamda, velilerin genel durumu sizin iş yapmanız çok yakından etkileyen bir şey. Okul aile birliği, velilerin genel durumu, sosyo-ekonomik statü, eğitim durumu vs. bu size vizyon da katabiliyor, ileri de götürebiliyor geri de getirebiliyor. Çünkü bir bazen haftalarını alabiliyor, bazen bir şikâyeti olup ya da çocukla bir sıkıntıları oluyor bütün gündeminizi, planınızı alt üst edebiliyor. O yüzden velinin genel durumu okulun işleyişinde çok önemli bir faktör. (20, Müdür)

Veli profili de bir başka zorlayıcı faktör. Bu okulda veli profili düşük, ilgisiz veliler. Hâlbuki eğitim üç ayaklı bir sacayağıdır. Biz öğrenciye ulaşabiliyoruz ve gerekli eğitimi veriyoruz ama ailede desteklenmeyince yeteri kadar verimli olamıyoruz. (8, Müdür)

Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarının önündeki engeller bölümünde de değinildiği üzere, kadın yöneticiler için zorlayıcı faktörlerden biri de kadın yöneticilere yönelik olumsuz bakış açısidir. Bu bağlamda, bazı katılımcılar kadın yöneticilerin erkek yöneticiler kadar otoriter olamadığı önyargısını taşıyan okul çevresinin (okulda görev yapan öğretmenler, personel ve veliler) aynı zamanda kadın yöneticilerin otoritesini tanımakta zorluk çektiğini ve genel olarak kadın yöneticilere yönelik bir başarısızlık beklentisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, bu konuda yaşadıkları sorunları şu şekilde belirtmişlerdir:

Bayan yöneticiye alışkın değiliz. Var olmasına rağmen hala alışamadık. Bayana genelde gelip kaçacak gözülle bakılıyor. Bu imajı söküp atmamak için iki üç kat daha fazla çalışmanız gerekiyor. Birilerine kendinizi kabul ettirmeye çalışıyorsunuz. Trafikte bir hata olduğunda kadındır deniliyor. Aynı şey bizim için yöneticilikte de geçerlidir. Kadın sanki beceremeyecek altından kalkamayacak gibi görülüyor. Çünkü okulda okulun fiziki koşullarıyla da uğraşıyorsunuz. Tesisat, temizlik sadece eğitim öğretim değildir. Çatıya bile çıkmışlığımız var. Kadının zorlanacağı işler. Ama siz bunu seçtiyseniz yapmak zorundasınız. Benim okulum kalorifer kazanını erkek hocalar açmayı bilmiyor. Ama ben tek idareci döneminde kendim açtım kendim kapattım. Kazan dairesinin tüm işlerini biliyorum. Kontrolü bende. Bakım için birilerini çağırma ben ilgileniyorum. (13, Müdür Yardımcısı)

Diğer bir sorun da erkeklerin çok yoğun olduğu yardımcı iş kolları ile çok iletişim halindeyiz. Bir kadın idareci ile çalıştıklarında konuşmalarında ya da üslupta sıkıntılar çıkabiliyor. Anlaşmada sıkıntılar çıkabiliyor... Yöneticiliğe ilk başladığım zaman kadın olduğum için beceremez yapamaz diye bakılıyordu. Böyle bir algı ile uğraştım. Herkes ne zaman bırakacak ya da nerede bir yanlışı çıkacak diye bekliyordu. Çok alışkın olunmadığı için kadın idareciye, genelde toplumun kafasında idareci erkek olarak oluşmuş, bugün bunları kısmen aştık, artık daha ilerlemiş durumdayız bu konuda. (30, Müdür)

Tabi [yöneticiler] erkek olsun diye genel bir kanı var. Çünkü kadınları daha duygusal daha zayıf görebiliyorlar. Onu da ister istemez işine yansıtacağını düşünebiliyorlar. (59, Müdür)



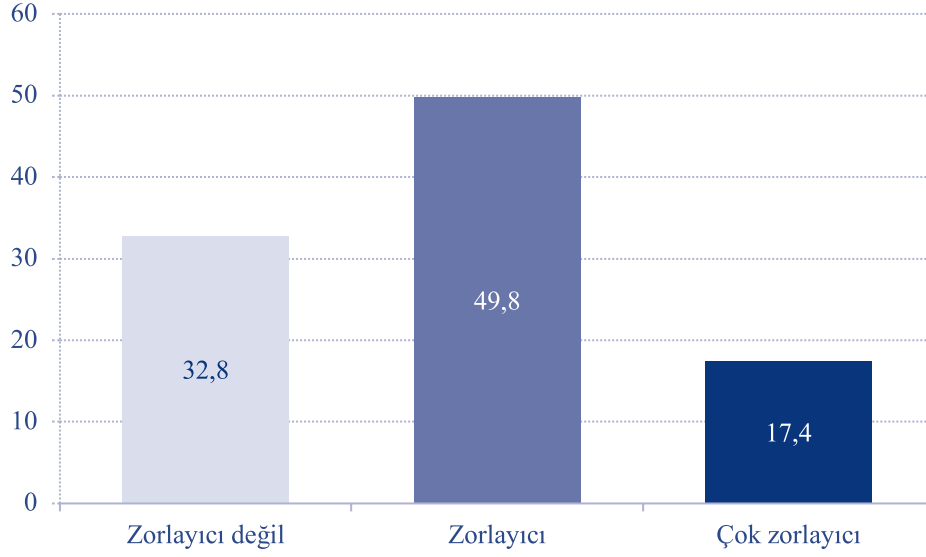
Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerinden de görüldüğü üzere, bazı katılımcılar kadın yöneticilere yönelik olumsuz bakış açısı nedeniyle görev ve yetkilerini kullanırken “erkeksi” bir tutum sergilemek zorunda kalmaktadır. Bu bakımdan, çok sayıda kadın yöneticilik görevini üstlendiği kurumlarda kabul edilmek, beğenilmek veya desteklenmek

adına “erkeksi” bir tutum sergilemektedir (Conner ve Sharp, 1992; Simpson, 1997).

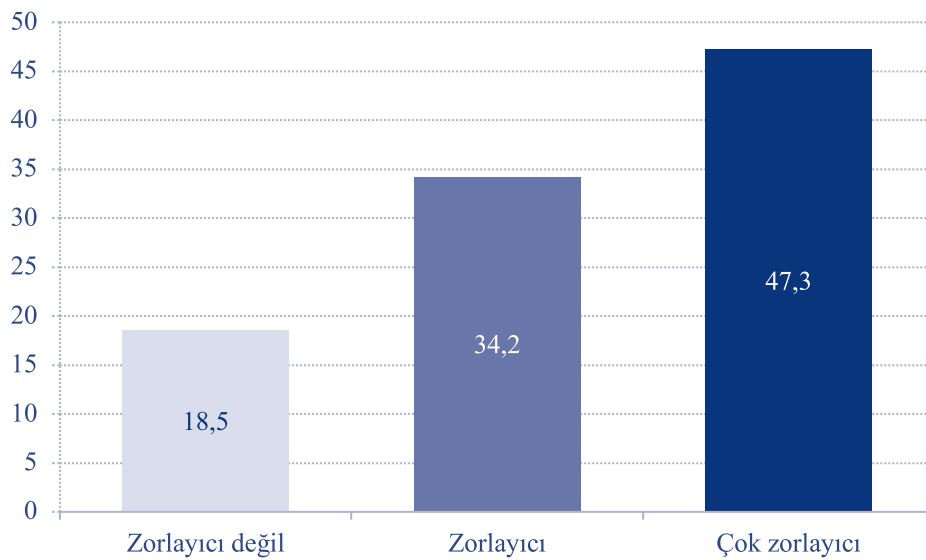
Yöneticilik görevini üstlenen katılımcılardan bazıları ise rotasyon süresinin çok kısa olmasını yaşadığı sorunlar arasında dile getirmiştir. Bu anlamda, söz konusu katılımcılar çok kısa olarak nitelendirdikleri rotasyon süresinde okulun, velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin, kısacası okul çevresinin ancak tanınabildiğini ve verimli olabilecek dönemde başka okullara tayin sürecinin başlayabildiğini belirtmişlerdir:

Hepimiz için en gündemde olan şey, bir müdür ataması oluyor, dört yıl. Dört yıldan sonra, benim üçüncü yılım, iki dolu dolu geçirdim şimdi üçüncü yılımdayım. Şimdi bu okulla ilgili plan proje oluşturuyorsunuz, okulu tanıyorsunuz, iyileştirmeler yapıyorsunuz, ekip kuruyorsunuz vs. ondan sonra, bir yıl sonra belki de ben bu okulda olamayacağım. Bayan erkek fark etmiyor, bütün yöneticiler için bu böyle. Öğretmenlerin uzun yıllar bir okulda kalması, 20-25 yıl ve buna karşılık yöneticinin dört yılda rotasyona uğraması, yani öğretmen diyor ki, ben kaç tane müdür gördüm ... diyor. (63, Müdür)

Nitel araştırma bulgularından yola çıkılarak, kadın yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları sorunlar nicel araştırma kapsamında da ele alınmıştır. Nitel araştırmada söz konusu sorunlar bağlamında öne çıkan hususlar konusunda nicel araştırma katılımcılarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu anlamda, ilk olarak yönetici katılımcılara iş – aile yaşamının çatışmasının yöneticiliğe ilişkin görev ve sorumlulukları yerine getirme açısından kendilerini zorlayıp zorlamadığı sorulmuştur. Şekil 19’da da görüldüğü üzere, yönetici katılımcıların yüzde 67,2’si için iş – aile yaşamı çatışması zorlayıcı bir faktörken; yüzde 32,8’i için bunun tersi bir durum söz konusudur. Çalışmada iş – aile uyumu açısından yaşanan sorunların ele alındığı bölümden de hatırlanacağı üzere, yönetici olarak görev yapan katılımcılar, eş veya çocuklarının iş yükü nedeniyle ailelerine kısıtlı zaman ayırmalarından şikayet ettiklerini; bu anlamda iş – aile yaşamı dengesini kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Nicel araştırmada da her on katılımcıdan neredeyse yedisinin iş – aile yaşamı çatışmasının zorlayıcı bir faktör olarak belirtmesi, söz konusu bulguyu desteklemektedir.

Şekil 19. İş-aile yaşamının çatışmasının kadın yöneticileri zorlayıcılık düzeyi (%)

Nicel araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yönetici katılımcılar açısından en fazla zorlayıcı olan faktör tam zamanlı çalışma düzenidir. Yönetici katılımcıların yüzde 81,5'i tam zamanlı çalışma düzeninin zorlayıcı bir faktör olduğunu belirtmesine karşılık; yüzde 18,5'i kendisi açısından zorluk yaratmadığı görüşündedir. Bu bulgu, gerek kadın öğretmenlerin yönetici olmalarının önündeki engellere gerek kadın yöneticilerin karlı karşıya olduğu sorunlara ilişkin nitel araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Şekil 20. Tam zamanlı çalışma düzeninin kadın yöneticileri zorlayıcılık düzeyi (%)

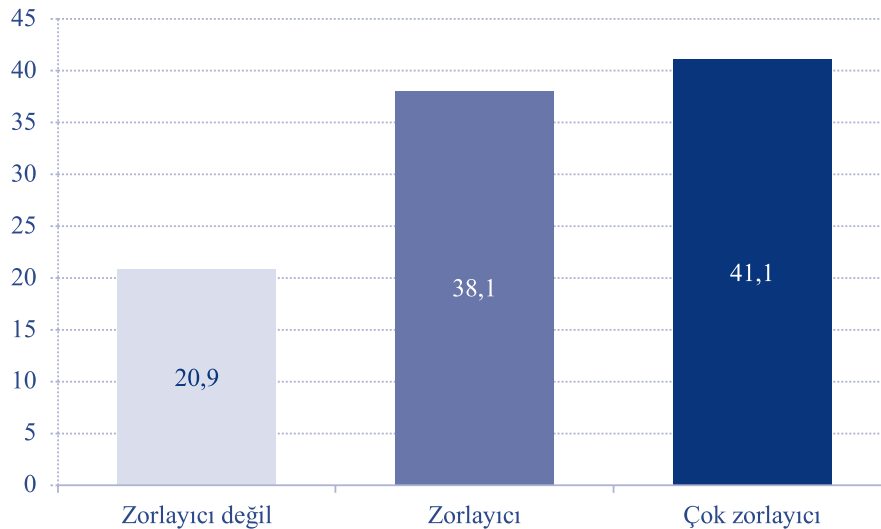
Tablo 21’de tam zamanlı çalışma düzeninin kadın yöneticileri zorlayıcılık düzeyinin çocuk sahibi katılımcılar açısından en küçük çocuğun yaşı değişkenine göre dağılımı yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere, en küçük çocuğun yaşı itibarıyla 4 yaş altında, çocuk sahibi olan yönetici katılımcılar için tam zamanlı çalışma düzeni, en küçük çocuğu diğer yaş gruplarında olan katılımcılara göre daha zorlayıcıdır. Bu bulgu, söz konusu katılımcıların bakım sorumluluklarının görelisi olarak daha fazla olduğu yaş grubunda en az bir çocuk sahibi olması ile açıklanabilir.

Tablo 21. Tam zamanlı çalışma düzeninin kadın yöneticileri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Tam zamanlı çalışma düzeni			χ^2	sd	p
	Zorlayıcı değil	Zorlayıcı	Çok zorlayıcı			
3 yaş ve altı	14,3	31,0	54,8			
4-5 yaş	3,8	51,9	44,2			
6-13 yaş	21,5	25,4	53,1	23,28	8	,003*
14-17 yaş	21,4	35,7	42,9			
18 yaş ve üstü	27,9	37,7	34,4			

Nicel araştırma kapsamında, yöneticiliğin iş yükünün fazla olması nedeniyle zorluk yaşadığını belirten yönetici katılımcıların oranı yüzde 79,1’dir. Bu anlamda, her on katılımcıdan neredeyse sekizinin yöneticiliğin iş yükünün fazla olması nedeniyle zorlandığı söylenebilir. Nicel araştırma kapsamında, tam zamanlı çalışma düzeninden sonra yönetici katılımcılar açısından en zorlayıcı faktör iş yükünün fazla olmasıdır.

Şekil 21. Yöneticiliğin iş yükünün fazla olmasının kadın yöneticileri zorlayıcılık düzeyi (%)



Yöneticiliğin iş yükünün fazla olmasının zorlayıcılık düzeyinin çocuk sahibi katılımcılar açısından en küçük çocuğun yaşı değişkenine göre dağılımının incelendiği Tablo 22'den de görüldüğü üzere, en küçük çocuğun yaşı itibarıyla dört yaş altında, yani erken çocukluk döneminde çocuk sahibi olanlar ile 14-17 yaş grubunda, başka bir ifadeyle ergenlik döneminde çocuk sahibi olan yönetici katılımcılar için iş yükünün fazla olması en küçük çocuğu diğer yaş gruplarında olan katılımcılara göre daha zorlayıcıdır. En küçük çocuğunun yaşı itibarıyla erken çocukluk döneminde çocuğu olan yönetici katılımcılar açısından bir yandan bakım sorumlulukların, diğer yandan iş yükünün daha fazla olması iş ve aile yaşamı arasındaki uyumu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Benzer şekilde, ergenlik dönemi ile üniversite sınavına hazırlık sürecinin iç içe geçtiği 14-17 yaş grubunda çocuk sahibi olan katılımcıların çocuklarına ayırmaları gereken zaman daha fazla olabileceğinden, aşırı iş yükünün daha zorlayıcı olması doğal karşılanabilir.

Tablo 22. Yöneticiliğin iş yükünün fazla olmasının kadın yöneticileri zorlayıcılık düzeyinin bağımsız değişkenlere göre dağılımı (%) ve ki-kare analizi sonuçları

	Yöneticiliğin iş yükünün fazla olması			χ^2	sd	p
	Zorlayıcı değil	Zorlayıcı	Çok zorlayıcı			
3 yaş ve altı	15,7	36,1	48,2			
4-5 yaş	12,7	56,4	30,9			
6-13 yaş	21,7	36,4	41,9	19,32	8	,013*
14-17 yaş	12,5	32,1	55,4			
18 yaş ve üstü	29,0	41,9	29,0			

3.6. İş Memnuniyeti

Öğretmenliğin diğer mesleklerle karşılaştırıldığında çalışanlar açısından daha yüksek düzeyde stres yarattığı kabul edilmektedir (Kumaş ve Deniz, 2010). Bu durumun başlıca nedenleri; öğrencilerin disiplin sorunları sebebiyle öğretmen – öğrenci arasındaki çatışmalar, okul – aile çatışmaları, ortalama sınıf mevcudunun yüksek olması ve yetersiz fiziki koşullar, bürokratik işlerin fazla olması yüzünden ders dışı aşırı iş yükü, toplumsal desteğin az olması, maaş düzeyinin yetersizliği ve mesleki yükselmede yaşanan sorunlar, ödüllendirme ve karar alma süreçlerine katılımın yetersiz olmasıdır. Söz konusu sorunlar, bir yandan stres, kaygı ve tükenmişliğin ortaya çıkmasına yol açmakta; diğer yandan iş performansının ve iş memnuniyetinin azalmasına sebep olmaktadır (Celep, 2003).

Nitel araştırma kapsamında, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin neredeyse tamamı işlerinden memnun olduklarını ve işlerini sevdiklerini belirtmişlerdir.

Bu anlamda, söz konusu katılımcılar bir daha seçme şansları olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

İşimi çok seviyorum. İletişim, pozitif, çocukların masumiyetine şahit olma şansı var. Bütün mesleklerin temelinde öğretmenlik var. Doktoru da mühendisi de öğretmen yetiştiriyor. (22, Öğretmen)

Psikolojik olarak beni çok büyük doyuma ulaştırdığı için, ben çok mutlu olarak, ayaklarım hiç geri gitmeyerek bu işi yapıyorum. Çok seviyorum. Sanki bir öğrenci bir başarı elde ettiğinde ben elde etmişim gibi çok mutlu oluyorum. (47, Müdür)

Bir daha dünyaya gelsem yine öğretmen olurdum. Stres bile hoşuma gidiyor. Başarmak beni hayata bağlıyor. "Vatana millete hayırlı olmak" lafı var ya işte o çok önemli. (26, Öğretmen)

Katılımcıların işlerinden memnun olmalarının nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- İşin, kişiye insanlara faydalı olduğunu hissettirmesi (öğretmenlik mesleğinin kişide olumlu duygular oluşturmaya),
- İşin çocuklarla bir arada olma imkânı sunması,
- İşin manevi doyumunun yüksek olması,
- Alınan geri bildirimlerin olumlu olması,
- Hayalleri gerçekleştirme imkânı sunması.

Tüm bunlarla birlikte, okul ikliminin olumlu olmasının da iş memnuniyetini artırdığını ifade eden katılımcılar da olmuştur. Bununla birlikte, bazı katılımcılar, iş memnuniyetinin yüksek olmasının mesleği severek yapma ile yakından ilişkili olduğunu; bu durumun ayrıca iş-aile yaşamı uyumunu da kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Diğer taraftan, sadece üç katılımcı işinden memnun olmadığını belirtirken; bir katılımcı da konuya ilişkin olarak kararsız olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu katılımcıların işlerinden memnun olmamalarının arkasında yatan sebepler ise şu şekilde sıralanabilir:

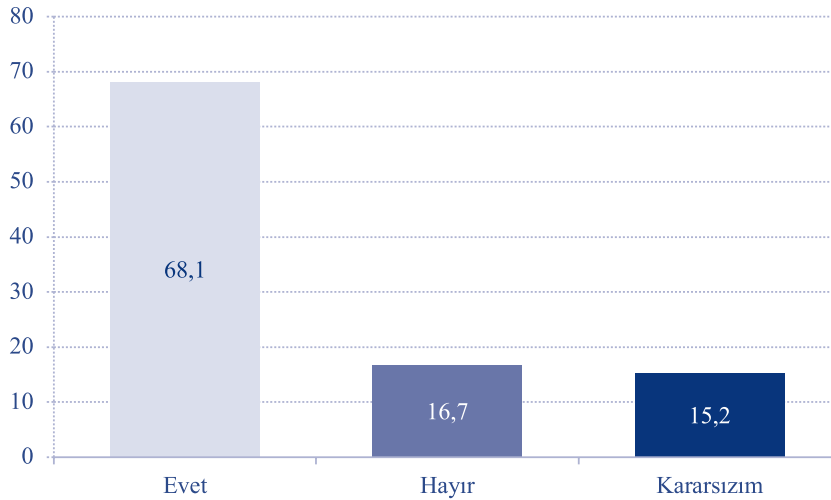
- İşin yıpratıcı olması nedeniyle iş-aile uyumu açısından yaşanan sorunlar ve ev içi sorumluluklarını yeterince yerine getirememesi,
- İlave bürokratik sorumlulukların, başka bir ifadeyle ders dışı iş yükünün zorlayıcı olması,
- Öğrencilerin disiplinsiz davranışlarının öğretmeni zorlaması,

- İşin rutinleşmesi,
- İş performansı ile maaş düzeyi arasında ilişki olmaması,
- Kreş vb. sosyal hakların sınırlı olması.

Halihazırda yöneticilik yapan veya geçmişte yöneticilik deneyimi olan bazı katılımcıların öğretmenlik açısından iş memnuniyetlerinin yüksek olmasına karşılık yöneticilik için aynı şekilde düşünmediklerini belirttikleri görülmüştür. Bu anlamda, söz konusu memnuniyetsizliğin nedeninin yöneticiliğin iş yükü olduğunu söylemek mümkündür.

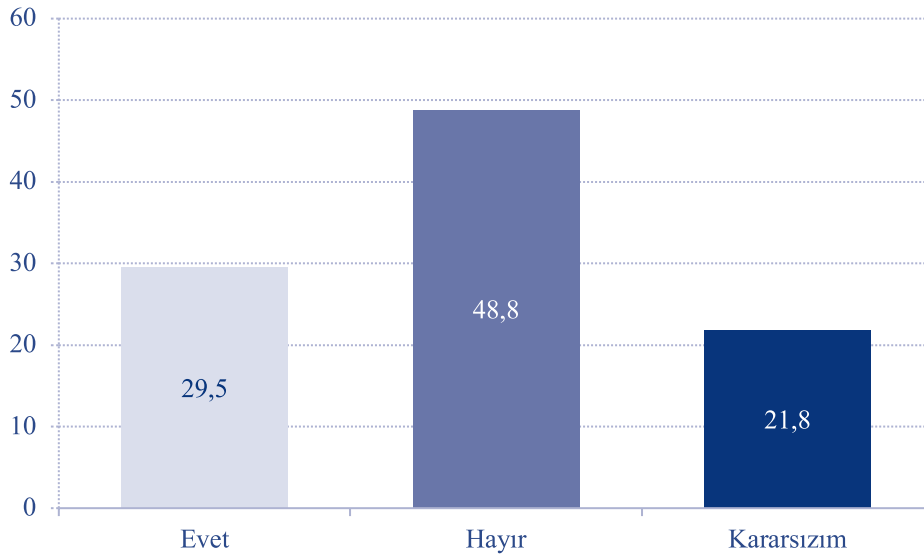
İş memnuniyeti, nicel araştırma kapsamında da sorgulanmış ve bugün seçme olanağı olsa katılımcıların yüzde 68,1'inin yine öğretmenlik mesleğini seçeceğini ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, katılımcıların yüzde 15,2'si bu konuda kararsız olduklarını ve yüzde 16,7'si de tekrar seçme olanağı olsa öğretmenlik mesleğini seçmeyecekleri belirtmişlerdir. "Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü" Araştırmasında ulaşılan sonuçlar cinsiyetler itibarıyla değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yüzde 46,8'inin seçme olanağı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceğini ifade etmesine karşılık, yüzde 20,3'ünün bu konuda kararsız olduğu ve yüzde 32,9'unun da yeni bir meslek seçebilme olanağı olsa başka bir mesleği tercih edeceğini belirttiği görülmektedir (Yurdakul, vd., 2016). Bu anlamda, iş memnuniyeti ile doğrudan ilişkilendirilebilecek bu hususta, araştırma kapsamındaki kadın öğretmenlerin "Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü" Araştırmasına katılan kadın öğretmenlerle kıyaslandığında, iş memnuniyetlerinin yükseldiği söylenebilir. Bununla birlikte, söz konusu çalışmadan elde edilen bulgular erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenler arasında iş memnuniyetinin daha yüksek olduğunu da göstermektedir.

Şekil 22. Bugün seçme şansınız olsa yine öğretmenlik mesleğini seçer misiniz? (%)



Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin araştırıldığı bir başka çalışma da öğretmenlerin iş memnuniyeti düzeylerinde cinsiyetler itibarıyla anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (Kumaş ve Deniz, 2010). Söz konusu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenlerin iş memnuniyetleri erkeklere göre daha yüksektir. Bu durumun evin geçiminin erkeğin öncelikli sorumluluğu olarak görülmesi ile öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun olduğu yönündeki toplumsal algı gibi sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel gerekçelerle açıklandığı görülmektedir (Kumaş ve Deniz, 2010).

Şekil 23. Kendi çocuğunuzun öğretmen olmasını ister misiniz? (%)



İş memnuniyetine ve genel olarak mesleğe bakışa ilişkin olarak katılımcılara yöneltilen “kendi çocuğunuzun öğretmen olmasını ister misiniz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcıların yüzde 29,5’inin kendi çocuğunuzun öğretmen olmasını desteklemesine karşılık, yüzde 48,8’inin söz konusu soruya olumsuz yanıt verdiği ve yüzde 21,8’inin de bu konuda kararsız olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, “Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü” Araştırmasından (2016) elde edilen sonuçlar, çocuklarının öğretmen olmasını destekleyeceğini belirten kadın katılımcıların oranının yüzde 35,3 olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan, her iki çalışmada elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, çocuklarının öğretmen olmasını destekleyen katılımcıların oranının düştüğü görülmektedir. Tüm bu hususlar ve bir önceki bulgu birlikte değerlendirildiğinde; tekrar seçme olanağı olsa yine öğretmenliği seçeceğini belirten katılımcıların bir bölümünün bu soruya olumsuz yanıt vermiş olmasının iş memnuniyeti ile doğrudan ilişkilendirilmesi yerine söz konusu katılımcıların çocukları için kendilerinininkinden daha iyi bir kariyer beklentisi içinde oldukları söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

KADIN ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMA
HAYATINDAKİ DURUMLARININ
İYİLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK
POLİTİKA ÖNERİLERİ

Çalışmanın hedeflerinden biri de kadın öğretmenlerin çalışma hayatındaki durumlarının iyileştirilmesine yönelik politikaların geliştirilmesine katkı sunulmasıdır. Söz konusu politikaların geliştirilmesi çerçevesinde katılımcı görüşleri de dikkate alınmıştır. Bu bölümde, kadın öğretmenlerin çalışma hayatındaki durumlarının iyileştirilmesi ile yönetim kademelerindeki kadın öğretmen sayısının artırılmasına katkı sunabilecek politika önerileri ele alınmıştır.

4.1. İş-Aile Yaşamı Uyumunu Artırmaya Yönelik Politika Önerileri

İş ve aile yaşamı arasında uyum sağlamaya yönelik politikalar, iş yaşamı ve aile yaşamı arasında denge kurmayı hedefleyen, iş ve aile yaşamı arasındaki çatışmaları çalışma saatleri ve düzeni, iş yeri uygulamaları ile iş yeri kültüründe yeniden düzenleme yaparak çözmeye çalışan politikalar (Aydın, 2011). Söz konusu politikalar, bir taraftan kadın istihdamı üzerinde olumlu etkiler yaratırken, diğer taraftan ailenin güçlendirilmesini destekleyerek sağlıklı bir toplumun da temelini oluşturmaktadır. Bu bakımdan, kadınların işgücü piyasasında üstlendikleri “üretken” rol ile gelecek nesilleri doğuran ve yetiştiren “anne” rolü arasında çatışma olmasını engelleyecek politikaların artması ve çeşitlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Gerek nitel gerekse nicel araştırma kapsamında katılımcılara kadın öğretmenleri iş-aile uyumu açısından yaşadıkları sorunların ortadan kaldırılması veya en azından azaltılması açısından etkili olabilecek politikalar konusundaki görüşleri de sorulmuştur. Çalışmada daha önce de belirtildiği gibi, kadın öğretmenlerin iş-aile uyumu konusundaki en büyük sorunu, küçük yaş grubundaki çocukların bakım sorumluluklarının yerine getirilmesidir. Diğer taraftan, anne olmanın yöneticilik açısından zorlayıcı bir durum olduğunu düşünen katılımcıların oranı dikkate alındığında, söz konusu politikaların halihazırda düşük düzeyde olan kadın yönetici sayısının artırılması bakımından da önem kazandığını söylemek mümkündür. İlk olarak nitel araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcıların iş-aile uyumunun artırılmasında etkili olabileceğini düşündükleri politika önerileri şu şekilde sıralanabilir:

- Kreşlerin yaygınlaştırılması,
- Her okulda erken çocukluk dönemi için kreş açılması ve öğretmen çocuklarının yararlanmaları,
- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurum kreşleri açılması,
- Daha büyük yaşta çocuklar (öğretmen çocukları) için okullarda etüt imkânı sağlanması,

- Devletin nakdi destek sağlaması (bakıcı ve kreş desteği),
- Ücretli doğum izni sürelerinin artırılması,
- Ders programlarında esnekliğe gidilmesi.

Her dört katılımcıdan neredeyse üçü, kreşlerin yaygınlaştırılmasının hem öğretmenlerin iş-aile uyumu açısından yaşadıkları sorunları azaltacağını hem de yönetici olma yönündeki eğilimlerini güçlendirebileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar kreş imkanının doğrudan halihazırda çalışmakta oldukları okullarda sağlanması yönünde öneri sunmuşlardır. Bu bağlamda, söz konusu katılımcılar bakım sorumluluğu açısından sosyal desteği olmayan ve erken çocukluk dönemi de dahil olmak üzere bu konuda piyasadan hizmet almak zorunda kalan kadın öğretmenler için çocuğunun çalıştığı kurumda, yani güvenebileceği bir ortamda, yakınında ve kolay ulaşılabilir olmasının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, okullarda açılacak kreş/anasınıfının anne ve çocuk arasındaki güvenli bağlanma sürecini olumlu etkileyeceğini ve özellikle çocuğun iki yaşına kadar emzirilmesi yönündeki tavsiyeyi yerine getirmede kolaylık sağlayacağını da belirtmişlerdir. Bu görüşte olan katılımcılar, her okulda açılacak kreş/anasınıflarının sadece kadın öğretmenler açısından değil, aynı zamanda okulda görev yapan ve ilgili yaş grubunda çocuğu olan erkek öğretmenler ile bölgede yaşayan aileler açısından da yararlı olacağını düşündüklerini dile getirmişlerdir.

Her üç katılımcıdan biri de kreş ya da bakıcı için devlet tarafından nakdi destek sağlanmasının iş-aile uyumunu artırabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Bu noktada, maaş düzeyinin yetersizliğine ilişkin katılımcı görüşleri de dikkate alındığında, her iki bulguya ilişkin olarak katılımcıların çocuk bakım hizmetlerinin piyasa yerine devlet tarafından sağlanması veya desteklenmesi yönünde güçlü bir talepleri olduğu söylenebilir.

İş-aile yaşamının uyumlaştırılması bakımından en önemli politikalardan biri kaliteli, düşük bedelli ya da bedelsiz, coğrafi olarak kolay erişilebilir ve çalışma saatleri ile uyumlu çocuk bakım ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin sunulmasıdır. Bu niteliklere sahip şekilde söz konusu hizmetleri verebilecek olan devlettir. Öyle ki, kamu tarafından nitelikli ancak ucuz veya ücretsiz çocuk bakım hizmeti sağlanması yönünde güçlü bir talep vardır (Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu, 2009). Bu anlamda, örneğin her mahallede yukarıda belirtilen özellikleri taşıyan kreşler tarafından çocuk bakım hizmetlerinin yerine getirilmesi, sadece kadın öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması ve iş-aile uyumu açısından yaşadıkları sorunların azaltılmasını değil, aynı zamanda bu hizmetlere erişimi kısıtlı olan toplumsal kesimlerin de hizmete erişimini kolaylaştıracaktır. Ayrıca, erken çocukluk döneminde bakım ve eğitim hiz-

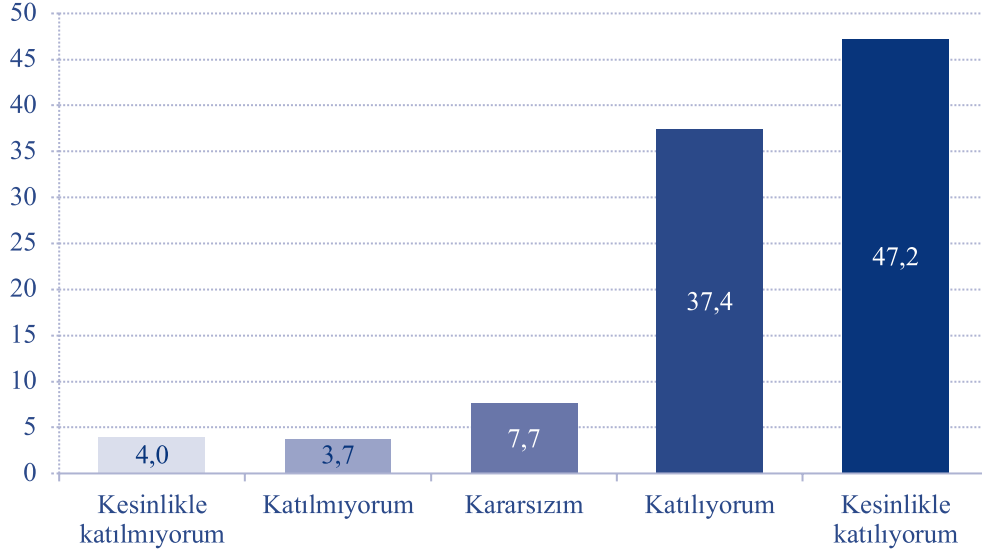
metlerinin yetersizliğinin, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği düşünülürken coğrafi olarak erişimin kolay olduğu, düşük bedelli veya bedelsiz kreşlerin yaygınlaştırılmasının, çocuk refahı ve gelişimi üzerinde olumlu etkileri olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Böylece, bir bütün olarak sosyal eşitsizliklerle mücadeleye de katkı sunulmuş olacaktır. Kreş imkânlarının geliştirilmesi talebi bazı katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Kadın öğretmenlerin en büyük problemi çocuklarıdır. Çocuğunu bırakan yeri olmaması mesela ailesiyle aynı şehirde değilse ... bir toplantı olduğunda bile bütün düzen alt üst oluyor. Ekstradan ufacık bir şey çıktığı zaman bile siz onu bir şekilde çocuğu koyacak bir yeriniz olmadığı için hiçbir şey yapamıyorsunuz... Kesinlikle kreş taraftarıyım. Esnek çalışma saatleri çok mantıklı gelmiyor bana. Benim açımdan kadınlar için en ideali çocukla ilgili olan yardımlar. (16, Öğretmen)

Kreş işleri kolaylaştırır. Ben bu konuda çok sıkıntı yaşadım. Bizim şu an bulunduğumuz bölgede kreş fiyatları çok yüksek. Belediyelerin kreşleri var. Kontenjanlardan ötürü giremeyebiliyorsunuz. Benim ikizlerim vardı bir de. Hastanelerin belediyelerin kreşleri var. Öğretmenler içinde uygun fiyatlara her bölgede bir kreş olabilir. Kreş fiyatları 1.200-1.300 lira. 500-600 lira olabilir öğretmenler için. Bu sıkıntıyı çok yaşadık. Okul çağına geldiğinde devletin verdiği prim teşvikten ben çocuklarım için yararlanmıştım. Şu an öğretmenler için o teşvik edebilir. Sadece kreş değil okul dönemi de problem. (66, Öğretmen)

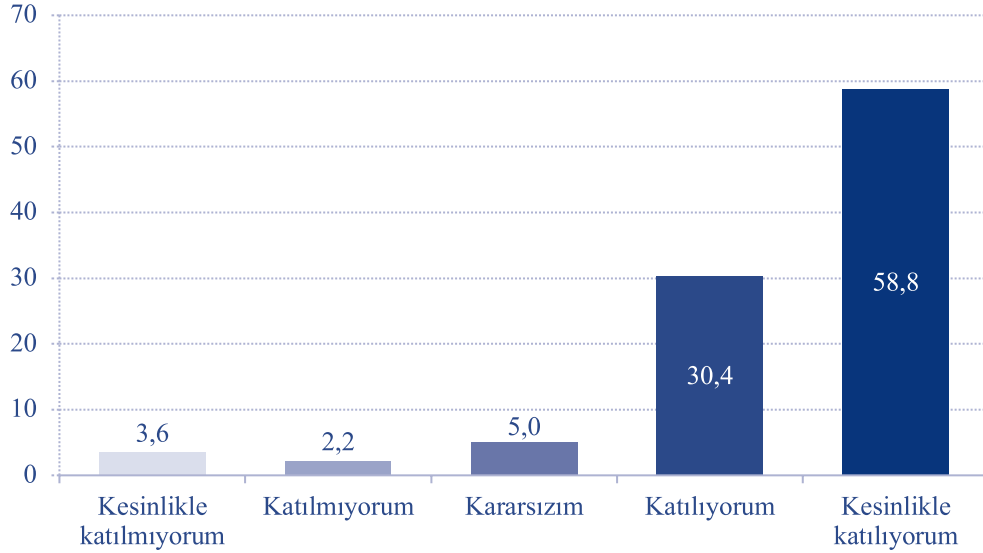
İş-aile uyumunun artırılması açısından kreşlerin yaygınlaştırılmasının önemi konusundaki katılımcı görüşleri nicel araştırma kapsamında da sorgulanmıştır. Buna göre, kolay erişilebilir olması açısından kreşlerin mahallerde yaygınlaştırılmasının, kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamlarının uyumlaştırılmasına katkı sağlayacağı görüşünde olan katılımcıların oranı 84,6'dır. Bu bakımdan, her on katılımcıdan en az sekizinin iş-aile yaşamının uyumlaştırılması bakımından kreşlerin yaygınlaştırılmasının önemli bir politika olduğu görüşünde olması, nitel araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Bununla birlikte, katılımcıların yüzde 7,7'si bu konuda kararsız olduklarını belirtirken; yüzde 7,7'si de kreşlerin yaygınlaştırılmasının iş-aile uyumu açısından katkı sağlamayacağı düşüncesindedir.

Şekil 24. “Kreşlerin mahallelerde yaygınlaştırılması, kadın öğretmenlerin iş–aile yaşamlarının uyumlaştırılmasına katkı sağlar” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)



Nitel araştırma bulgularından yola çıkılarak, nicel araştırma kapsamında üzerinde durulan konulardan biri de kadın öğretmenlerin iş–aile yaşamı uyumunun sağlanması açısından öğretmen çocuklarının yararlanması için her okulda kreş/ anasınıfı açılması konusunda katılımcıların ne düşündükleridir. Şekil 25'ten de görüldüğü üzere, öğretmen çocuklarının yararlanması için her okulda kreş ya da anasınıfı açılmasının kadın öğretmenlerin iş–aile yaşamlarının uyumlaştırılmasına katkı sağlayacağı görüşünde olan katılımcıların oranı yüzde 89,2'dir. Söz konusu bulgudan hareketle, her on katılımcıdan dokuzunun her okulda kreş ya da anasınıfı açılması yönünde bir uygulamayı desteklediklerini söylemek mümkündür. Diğer taraftan, bu konuda kararsız olduğunu ifade eden katılımcıların oranı yüzde 5'ken, katılımcıların sadece yüzde 5,8'i öğretmen çocuklarının yararlanması için her okulda kreş ya da anasınıfı açılmasının kadın öğretmenlerin iş–aile uyumunu sağlamada katkı sunmayacağını düşünmektedir.

Şekil 25. “Öğretmen çocuklarının yararlanması için her okulda kreş/ anasınıfı açılması, kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamlarının uyumlaştırılmasına katkı sağlar” ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)



Kadınların bir bölümü başlangıçtan itibaren çocuk sahibi olduğunda aktif çalışma hayatından çekilmeyi planlayabilmekte veya iş ve çocuk bakım sorumluluklarını bir arada yerine getirmenin zorluklarını yaşadıkdan sonra çalışmayı bırakabilmektedir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve UNICEF, 2013). Bu bakımdan, ücretli ve ücretsiz doğum izinlerinin kapsamı ile süresi son derece önemlidir. Nitel araştırma kapsamında da katılımcıların bir bölümü (17 katılımcı), ücretli doğum izni süresinin uzatılmasını ve emzirme izninin kullanılmasına ilişkin koşulların iyileştirilmesini önermiştir. Söz konusu katılımcılara göre, özellikle doğum sonrasında ücretli izin döneminin süresinin uzaması, annenin çocuğunun bakımını kendisinin sağlamasını kolaylaştırır. Öte yandan, burada gözden kaçırılmaması gereken bir husus da ücretli ve ücretsiz doğum izni süresinin uzamasının aynı zamanda işe geri dönme konusundaki ihtimal ve fırsatları kalıcı şekilde olumsuz yönde etkileme potansiyeli taşımasıdır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve UNICEF, 2013).

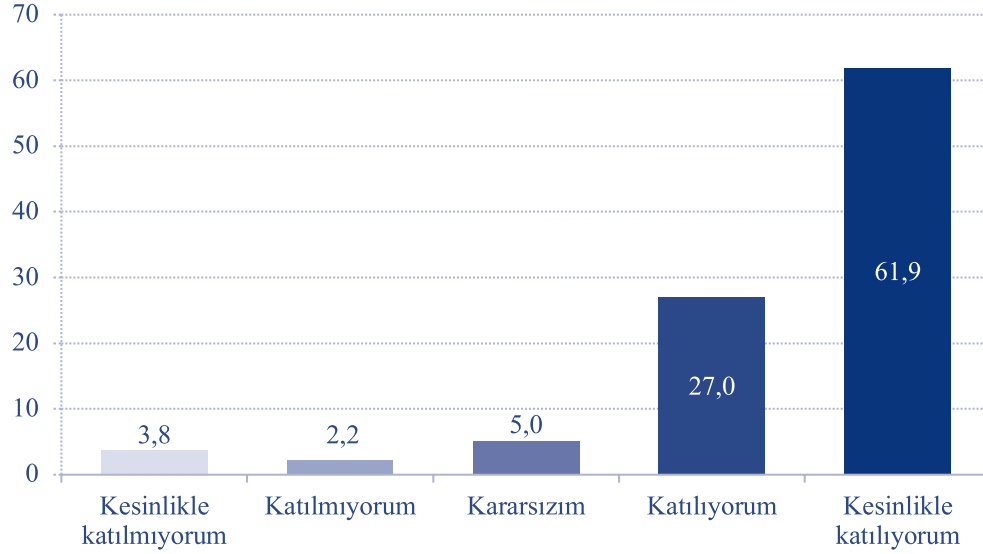
Bazı katılımcılar ise kreş çağını geçmiş ancak yine de okul sonrasında evde yalnız kalamayacak çocukları için kendi çalıştıkları okullarda etüt imkânlarının geliştirilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda, katılımcılardan bazıları söz konusu nedenle çocuklarını tam gün eğitim veren özel okullara göndermek zorunda kaldıklarını ve bu durumun da aile bütçesi üzerinde zorlayıcı bir unsur olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan bazılarının ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

Çocuğumu tam gün özel okula yazdırdım. Bu ekonomik bir yük. Sabahçı mı öğlenci mi olacağım belli değil. Ama çocuğum burada güvende olsa... Çocuğun yarım gün okulu olan arkadaşlar da etüde gönderiyorlar. (46, Öğretmen)

Farklı kurumlarda çalışanlar için kreşler var. Öğretmenlerin çocukları için bu şans yok. Okullarda kreş olmalı. Öğretmenlerin kafası meşgul olmamalı, önemli bir iş yapıyor. Öğretmen bakıcı için endişelenmemeli. Büyük çocuklar için de etüt odası olmalı. (24, Öğretmen)

Daha önce de belirtildiği üzere, nitel araştırma sonucunda iş-aile yaşamı uyumunun artırılmasına katkı sunabilecek hususlardan bir diğerinin çocuk bakım hizmetinin piyasadan sağlanması durumunda devletin vereceği nakdi destek (kreş yardımı, bakıcı yardımı vb.) olduğu görülmüştür. Nicel araştırma sonuçlarına göre; devletin kreş ve bakıcı desteği gibi nakdi yardım yapmasının kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamı uyumuna katkı sunacağı görüşünde olan katılımcıların oranı yüzde 88,9'dur. Bu bakımdan, kreşlerin yaygınlaştırılması ile ilgili politika önerine katılım düzeyine benzer şekilde, her on katılımcıdan neredeyse dokuzunun, devlet tarafından erken çocuk bakım sorumluluklarına yapılacak nakdi katkının iş-aile yaşamı uyumu üzerinde olumlu etkisi olacağını düşündüğü görülmektedir. Öyle ki, Avrupa Birliği ile Kurumsal Çocuk Bakım Hizmetleri Yoluyla Kadın İstihdamının Desteklenmesi Projesi kapsamında halihazırda Türkiye'de özel sektörde istihdam edilen ve belirli koşulları sağlayan kadınlara yönelik olarak uygulanmakta olan kreş desteği ile bakıcı desteği önemli düzeyde ilgi görmüştür. Dolayısıyla, özel sektörde çalışan kadınlar için verilen bu desteklere benzer bir uygulamanın kamu sektöründe istihdam edilen kadın öğretmenler tarafından da önemli ölçüde talep göreceği açıktır. Diğer taraftan, katılımcıların yüzde 5'i konu ile ilgili kararsız olduğunu belirtirken; yüzde 6'sı da söz konusu nakdi desteğin iş-aile yaşamı uyumu açısından etkisi olmayacağını düşünmektedir.

Şekil 26. Devletin kreş yardımı, bakıcı yardımı gibi nakdi yardım yapması, kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamlarının uyumlaştırılmasına katkı sağlar ifadesine kadın öğretmenlerin katılım düzeyi (%)



4.2. Kadın Öğretmenlerin Çalışma Hayatındaki Durumlarının Geliştirilmesine Yönelik Diğer Öneriler

Daha önce de belirtildiği üzere nicel araştırma bulguları, öğretmenleri iş hayatlarında en çok zorlayan faktörlerin okuldaki disiplin sorunları, maaş düzeyi, ders dışı iş yükü (evrak ve proje işleri gibi), veli baskısı, sınıf mevcudu, idarecilerin yaklaşımı ve meslektaşlarla ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, nitel araştırma bulguları da bu sonuçları desteklemektedir. Benzer şekilde, uluslararası değerlendirme programlarından biri olan PISA sonuçları da okuldaki ve sınıftaki disiplin sorunlarının öğrenci performansını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Buna göre, disiplin sorunlarının daha fazla olduğu sınıf ve okullar öğrenme konusunda daha olumsuz sonuçlar elde etmektedir. Bu durumun nedeni; öğretmenlerin öğrenmeye uygun ortamı oluşturabilmek için daha fazla vakit harcaması ile derslerin sürekli bölünmesi nedeniyle öğrencilerin derse odaklanmasının zorlaşmasıdır (OECD, 2011, 2019a).

Çalışmanın nicel verilerine göre; öğretmenlerin yüzde 80,9'u tarafından disiplin sorunları zorlayıcı bir faktör olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla, okullarda karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri, bu sorunların hangi okullarda yoğunlaştığı ve bu durumun söz konusu okullara özgü sebeplerinin olup olmadığı araştırılmalı ve disiplin sorunlarını çözmek üzere çok yönlü öneriler geliştirilmelidir. Disiplin sorunlarının azaltılması, hem öğretmenlerin çalışma hayatındaki durumlarının iyileştirilmesine hem de genel olarak eğitimin kalitesinin artmasına katkı sunacaktır.

Nicel araştırmadan elde edilen bulgular, her on öğretmenden neredeyse sekizinin maaş düzeyini işe ilişkin zorlayıcı bir faktör olarak belirttiğini göstermektedir. Son yıllarda bu konuda yapılan iyileştirmelere rağmen Türkiye’de öğretmen maaşları halen OECD ortalamasının altındadır (Çelik vd., 2019; Eğitim-Bir-Sen, 2013). Bu nedenle, öğretmen maaşlarının iyileştirilmesinin, kadın öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi açısından önemli bir adım olacağını söylemek mümkündür.

Gerek nicel gerekse nitel araştırma bulguları, evrak işleri ile yürütülen projelere ilişkin bürokratik işleri kapsayan ders dışı iş yükünün öğretmenler için en zorlayıcı faktörlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada daha önce değinildiği üzere, okul yöneticileri tarafından da ders dışı iş yükü kapsamındaki işlerin çoğunlukla mükerrer olduğu ifade edilerek bu tür işlerin hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin eğitime ayırdıkları vakit ve enerjiyi önemli ölçüde sınırlandırdığı üzerinde durulmuştur. Ders dışı iş yükünün zorlayıcı yönü başka çalışmalarda da ele alınmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2019). Dolayısıyla, MEB tarafından söz konusu işlerin, gerek öğretmenlerin gerekse okul yöneticilerinin eğitim ve öğretime daha fazla odaklanmalarını sağlayacak şekilde gözden geçirilmesi faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin iş yaşamında karşılaştıkları önemli zorluklardan biri de veli ilgisizliği veya baskısıdır. Katılımcılar hem bu sorunu “çok ilgili” olduğu için okul süreçlerine fazla müdahil olmak isteyen velilerin tutumu hem de çocuklarının eğitimi konusunda “ilgisiz” olan velilerle yaşadıkları iletişim sorunları kapsamında değerlendirmiştir. Bu konuda okul-aile iletişimini ve iş birliğini geliştirecek çalışmaların yürütülmesi hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin hissettikleri baskının azalmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Özellikle nicel araştırmada ön plana çıkan zorlayıcı faktörlerden bir diğeri, sınıf mevcududur. Öğretmen maaşlarında olduğu gibi derslik başına düşen öğrenci sayısında da son yıllarda önemli gelişmeler sağlanmış olsa da (Çelik vd., 2019), sınıf mevcudunun özellikle fazla olduğu bölgelerde ve akademik başarı düzeyinin düşük olduğu okullarda sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik yapılacak çalışmalar, öğretmenlerin iş yüklerini azaltacak ve dolayısıyla eğitimin kalitesi açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır.



Hem nitel hem de nicel çalışma bulguları, öğretmenlerin iş yaşamlarındaki bir diğer zorlayıcı faktörün idarecilerin tutum ve davranışları olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, ders programlarının aile bakım sorumluluklarını kolaylaştıracak şekilde planlanması ile süt izni ya da izin alınması gereken diğer durumlarda idarecilerin anlayışlı tutumlarının kendileri için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma bulguları çoğu okul yöneticisinin bu konuda anlayışlı davrandığını ancak yine de bazen sorunlar yaşanabildiğini ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin öğretmenlerden gelecek olan bu tür talepleri, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde karşılaması konusunda daha formal düzenlemeler yapılması, kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamı uyumunun artırılması açısından katkı sağlayacaktır.

Nitel saha çalışmasında gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcılar iş yaşamında karşılaştıkları ve çözüm üretilmesi gerektiğini düşündükleri diğer bazı hususları da şu şekilde sıralamışlardır:

- Okul öncesi öğretmenlerin çalışma koşullarının yeniden düzenlenmesi, bu bağlamda kesintisiz olarak gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyeti nedeniyle yardımcı/destek elemanların istihdamının artırılması.
- Öğretmenlere vergi kolaylıkları sağlanması.
- Özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenleri için -yıpranma payı dikkate alınarak- erken emeklilik seçeneğinin değerlendirilmesi.
- 3600 ek göstergenin hayata geçirilmesi.

Bu önerilerin önemli bir bölümüne, daha önce hazırlanan “Eğitim Çalışanlarının Sorunları ve Çözüm Önerileri” başlıklı raporda da yer verilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2019). Bu anlamda, raporda diğer birçok önerinin yanı sıra okul öncesi öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve yardımcı öğretmen uygulamasının geliştirilmesi, 3600 ek gösterge ve tüm öğretmenler için yıpranma payı uygulamalarının hayata geçirilmesi konusunda öneriler sunulduğu görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları da belirtilen konularda hayata geçirilecek uygulamaların ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak, nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler sırasında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan katılımcıların tamamı tarafından dile getirilen yardımcı eleman ihtiyacı açısından Türkiye’deki okul öncesi derslik sayısı ve öğretmen sayısı üzerinden bir değerlendirme yapıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2019 yılı istatistiklerine göre 49 bin 730 olan derslik ve 68 bin 365 öğretmen sayısına sahip okul öncesi eğitimin fiziki kapasitesine destek olmak, verilen eğitimin kalitesini artırmak ve bu alanda görev yapan kadın-erkek tüm öğretmenlerin yıpranma düzeylerini azaltmak amacıyla öğretmen ihtiyacının karşılanmasının yanında yaklaşık 100 bin destek personeli istihdam edilmesi

gereklidir. Bununla birlikte, halihazırda okullarda çeşitli destek hizmetlerini gerçekleştirmek üzere fiilen istihdam edilen destek personelinin görev, sorumluluk ve rollerinin tanımlanmasına da ihtiyaç duyulmaktadır.

4.3. Yönetimdeki Kadın Sayısının Artırılması Açısından Profesyonel Okul Yöneticiliği Uygulaması

Nitel araştırmadan elde edilen bulgular, profesyonel okul yöneticiliğinin geliştirilmesi ve okul yöneticiliğinin kadın yöneticiler için son derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, katılımcıların başlıca talepleri; yöneticilerin statüsünün geliştirilmesi, eğitim öğretimin özü ile ilgili olmayan iş yükünün azaltılması ve yöneticilerin okula ve öğrencilere odaklanmasını ve öğretim lideri olmasını sağlayacak şekilde görev tanımının netleştirilmesi, yönetsel işler ile ilgili olarak hizmet içi eğitimlerin verilmesi ile atamaların liyakat esasına göre yapılması şeklindedir. Okul yöneticiliğinin profesyonelleştirilmesi gerektiğini bazı katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir:

Profesyonel okul yöneticiliği oluşturulmalı. Bunun için örneğin, idareciler... hizmet içi eğitimle desteklenmeli. İdarecilikten ayrılıp tekrar öğretmen olunca, idarecilikte elde ettiği uzmanlık ve tecrübe heba oluyor ve beşeri sermaye kaybı oluyor. (8, Müdür)

Bu işin profesyonelleştirilmesi lazım. Liyakat ve vizyon sahibi, istekli insanların yönetici olması lazım. Ayrıca yöneticilere de gerekli hizmet içi desteğin ve altyapı desteğinin verilmesi gerekli. (31, Müdür)

1980'li yıllardan itibaren okul yöneticileri, okullardaki öğrenme ortamlarını ve öğretmen davranışlarını geliştirmeyi amaçlayan öğretimsel liderler olarak düşünölmeye başlamıştır. Aynı zamanda etkili okulların yönetim görevlerinden daha çok, müfredat ve eğitime odaklanan müdürlerin görev yaptığı okullar olduğu görölmüştür (Lashway, 2002). Son 30 yılda da eğitim liderliği kavramı güncelliğini korumuş ancak başlangıçtaki tanımında önemli değişimler gerçekleşmiştir. Geleneksel olarak okul liderlerinin rolleri, net hedefler belirleme, okul iklimini geliştirme, müfredat aktivitelerini koordine etme ve eğitimi yönetme gibi görevleri kapsamaktadır (Hallinger ve Murphy, 1986; Lashway, 2002). Konuya ilişkin araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, etkili okul liderlerinin temel özellikleri şu şekildedir (Krüger ve Scheerens, 2012):

- Okulla ve öğrencilerin eğitimi ile doğrudan ilgili olmaları,
- Öğretmenlerin sınıf içi performanslarını, öğrenme süreçlerini ve öğrenci başarısını sürekli kontrol etmeleri,

- Bütün öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak bir okul iklim ve çalışma ortamı oluşturmaları.

Okul liderliği ile ilgili yapılan çok sayıda çalışma etkili okul liderliğinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde hem doğrudan hem de okul organizasyonu ve kültürü aracılığı ile dolaylı olarak önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Witziers, Bosker, ve Krüger, 2003). Bununla birlikte, etkili okul yöneticiliği öğrencilerin akademik başarılarını diğer okul değişkenlerini etkilemek yoluyla, yani dolaylı yoldan çok daha güçlü şekilde etkilemektedir (Hallinger ve Heck, 1998).

Diğer taraftan, okul liderliğinin uluslararası eğitim politikaları gündeminde de önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir. Öyle ki, çok sayıda uluslararası raporda okul yöneticiliğinin önemine vurgu yapılmış ve etkili okul liderliği için politika ve uygulama önerileri geliştirilmiştir. Söz konusu raporlardan biri olan ve 2008 yılında OECD tarafından hazırlanmış olan raporda, okul liderliğinin öğretmen motivasyonu, kapasitesi ve okul iklimi aracılığıyla okulların verimliliğini artırmada anahtar bir role sahip olduğuna vurgu yapılmış ve ülkelere etkili okul liderliğinin geliştirilmesi konusunda tavsiyelerde bulunulmuştur (OECD, 2008). Buna göre, okul liderliğinin geliştirilmesi kapsamında başlıca OECD önerileri şu şekilde sıralanabilir:

- Okul liderlerinin sorumlulukları öğretmen ve öğrenmeye odaklı olarak (yeni-den) belirlenmelidir.
- Liderlik görevi hem okul içinde hem de okullar arasında dağıtılmalıdır.
- Okul liderliğinin etkinliğinin artırılması için okul yöneticilerinin becerileri geliştirilmelidir.
- Okul liderliğinin çekici bir mesleğe dönüştürülmesi sağlanmalıdır.

OECD tarafından yapılan bir başka çalışma olan TALIS 2018'de de okul yöneticiliği ile ilgili benzer hedefler ortaya konulduğu ve söz konusu hedeflere ulaşmak için çeşitli politika önerilerinin geliştirildiği görülmektedir (OECD, 2019b). 48 ülke ve ekonominin katılımıyla gerçekleştirilen, öğretmen ve okul müdürlerine odaklanan TALIS 2018'de ele alınan hedef ve politika önerilerinden ilki, okul müdürlerinin zamanlarının çoğunu öğretimsel liderlik için kullanmalarının sağlanmasıdır. Bu bağlamda,

- Okul müdürlerinin rol, sorumluluk ve çalışma programlarının gözden geçirilmesi,
- Okul müdürleri için net mesleki standartların belirlenmesi ve öğretimsel liderliğin teşvik edilmesi,
- Öğretimsel liderlik için kapasite oluşturulması,

- Öğretimsel liderlik niteliği taşıyabilecek öğretmenlerin okul müdürlüğüne yönlendirilmesi,
- Okul müdürlerine hizmet öncesi hazırlık eğitimi sağlanması,
- Okul müdürleri için mentorluk programlarının geliştirilmesi önerilmektedir (OECD, 2019b).

TALIS 2018'e göre, ikinci olarak, uygun çalışma koşullarının sunulması yoluyla motivasyonu yüksek ve etkili bir öğretmen ve okul müdürü işgücünün oluşturulması için hem erkek hem de kadın öğretmenleri yöneticiliğe teşvik eden uygulamaların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da yapılmak istendiği üzere, TALIS'te de kadın öğretmenlerin kariyer sürecinde karşılarına çıkan zorlukların ortadan kaldırılabilmesine yönelik politikalar belirlenmesi son derece önemlidir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinde entelektüel ve mesleki doyumu sağlayabilecek farklı kariyer yolları da sunulması önerilmiştir (OECD, 2019b).

Türkiye'de eğitim liderliğine odaklanan çok sayıda araştırmada, okul müdürlerinin eğitim liderliğini oldukça sınırlı düzeyde yapabildikleri ortaya konulmuştur (Aksoy ve Işık, 2008; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013; Yıldırım, 2003). Gerek söz konusu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, gerekse TALIS 2018 raporu dikkate alındığında, Türkiye'de hem etkili bir yönetim hem de etkili bir öğrenme ve okul atmosferi için okul müdürlerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak destek mekanizmaları oluşturulması gerektiği açıktır. Bu açıdan, okul sistemi içinde pek çok görev ve sorumluluğu bir arada yürüten okul müdürlerinin, rol, sorumluluk ve çalışma programları yeniden gözden geçirilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanlarının belirlenmesi ve bu alanlarda nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin sunulması da eğitimin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır (OECD, 2019b).

Türkiye'de eğitim yöneticilerinin sorunlarına odaklanan "Eğitim Yönetiminde Liyakat ve Kariyer Sistemi" başlıklı raporda eğitim yöneticiliği ile ilgili sorunlu durum ortaya konulmuş ve eğitim yöneticiliğinin profesyonelleştirilmesi konusunda bazı öneriler üzerinde durulmuştur. Söz konusu önerilere göre;

- Eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri ve mesleki standartları tanımlanmalı,
- Eğitim yöneticiliği "ikinci görev" değil, meslek olmalı,
- Hizmet öncesi ve hizmet içinde eğitim liderleri yetiştirilmeli,
- Objektif ve adil bir seçme ve atama sistemi kurulmalıdır (Eğitim-Bir-Sen, 2017).

Bununla birlikte, “Öğretmenlik Meslek Kanunu İhtiyaçlar ve Öneriler” Raporunda da benzer önerilerin sunulduğu görülmektedir. Söz konusu raporda, eğitim kurumu yöneticiliğinin bir kariyer mesleği haline getirilmesi; bu bakımdan, kadro, sorumluluk ve görevler ile mesleki yeterlilik ve standartlarının belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Raporda, eğitim kurumu yöneticilerinin özlük haklarının, aylıkları/ücretleri başta olmak üzere, öğretmen aylıkları/ücreti esas alınarak üstlendikleri görev, yetki ve sorumlulukları ile orantılı olarak belirlenmesi, ayrıca atanma koşulları netleşmesi ve göreve atanmanın da bu koşulla çerçevesinde objektif olarak gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2018). “Eğitim Çalışanlarının Sorunları ve Çözüm Önerileri” başlıklı bir başka çalışmada da eğitim yöneticilerinin mali hakları ve çalışma koşulları ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, ilk olarak dört yıllık rotasyon süresinin sekiz yıl olması önerilmiştir. Bununla birlikte, raporda okul yöneticileri tarafından üstlenilen ancak asli sorumluluklarından biri olmayan muhakkiklik ile iş sağlığı ve güvenliği gibi sorumlulukların, yöneticilik görevinin aksatılmasına neden olabileceği endişesiyle eleştirildiği ve söz konusu sorumlulukların okul yöneticilerinden alınmasının önerildiği görülmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2019).

Bu çalışmada, yukarıda bahsedilen raporların önerilerini destekleyen bulgulara ulaşıldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, nitel araştırma katılımcıları, okul yöneticilerinin eğitim ve öğretim ile doğrudan ilgisi bulunmayan, onları eğitim liderliği pozisyonundan uzaklaştıran çok karmaşık, sınırları belli olmayan ve bazen de uzmanlık gerektiren çok sayıda görev üstlendiklerini belirtmişlerdir. Dahası, katılımcılar bu görevlerin yerine getirilmesinde “yalnız” kaldıklarının ve üst kademe yöneticilerinden yeterli desteği göremediklerinin altını çizmişlerdir. Bütün bu sorumluluklara ve iş yüküne rağmen okul yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı bir mesleki statüsünün ve buna bağlı olarak ek maddi kazanç ve kadro ile ilgili avantajlarının olmadığını belirten katılımcıların, ayrıca yönetici atama süreçlerinde liyakatin önemine vurgu yaptıkları görülmüştür. Yukarıda yer alan katılımcı ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, bu durum genel olarak eğitim sisteminin etkin ve verimli işleyişini engellemenin yanında, aile bakım ve ev sorumluluklarını büyük ölçüde üstlenmiş olan kadınların yönetici olmalarının önündeki önemli zorluklardan biri durumundadır. Öyle ki, katılımcıların önemli bir kısmı söz konusu nedenlerle yönetici olmak istemediğini belirtirken, hâlihazırda yöneticilerin yarısı da kendi istekleriyle değil, başka nedenlerden dolayı yönetici olduklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, Türkiye’de profesyonel okul liderliğinin hayata geçirilmesi durumunda hem eğitim sisteminin daha verimli çalışması sağlanacak hem de kadın öğretmenlerin yönetici olma eğilimlerinde artış görülebilecektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyo-ekonomik ve kültürel koşulların etkisiyle kadının çalışma hayatına girmesi sonrasında çalışan kadınlar açısından önemli endişe alanlarından biri işteki sorumluluklar ile ev içindeki rollerin bir arada yerine getirilmesidir. Bu anlamda, iş-aile yaşamını dengede tutmanın daha kolay olabileceği yönünde toplumsal bir kabulün söz konusu olduğu bazı mesleklerde daha yüksek oranda kadın işgücü istihdam edilmektedir. Öğretmenliğin de -profesyonelleşmeye başladığı dönemden itibaren- kadın çalışan sayısının yüksek olduğu bir meslek alanı olduğu görülmektedir. Günümüzde eğitim fakültelerinde öğrenim gören kız öğrenci sayısının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu dikkate alındığında, önümüzdeki dönemde de çok sayıda kadının öğretmenlik mesleğinde istihdam edileceğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla, kadın öğretmenlerin mesleğe bakış açılarının, çalışma hayatında karşılaştıkları sorunların, iş-aile yaşamı dengesi açısından karşı karşıya kaldıkları zorlayıcı faktörlerin ve sayıca fazla olmalarına rağmen neden yönetim kademelerinde daha düşük oranda temsil edildiklerinin ortaya konulması gerek bugün için gerekse gelecek için önemli bir konudur.

Eğitim kurumlarında erkek meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında sayıları giderek artan kadın öğretmenlerin esas olarak çalışma hayatı ve iş-aile yaşamı uyumu açısından mevcut durumlarını nasıl algıladıklarına ve kadın öğretmenler arasındaki yöneticilik eğiliminin hangi faktörlerden etkilendiğine odaklanan bu çalışmadan elde edilen bulgular, ilgili literatür dikkate alınarak analiz edildiğinde, kadın öğretmenlerin çalışma hayatında önemli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın evrenini, Türkiye’de kamu kurumlarında temel eğitim ve ortaöğretimde çalışan kadın öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Çalışmada, öncelikle Eğitim-Bir-Sen Genel Merkez Kadınlar Komisyonunun üyelerinin katılımı ile bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, sonrasında ilgili literatür taramasının yapılmasının ardından Ankara, İstanbul, İzmir, Diyarbakır ve Trabzon’dan oluşan beş ilde 65 kadın öğretmen, müdür ve müdür yardımcısı ile derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu mülakatlarda elde edilen bulgulardan ve ilgili literatürden yararlanılarak nicel çalışmada kullanılacak anket formları oluşturulmuştur. Nicel araştırma kapsamında aralarında Ankara, Balıkesir, Bursa, Erzurum, Mersin, İstanbul, İzmir, Kayseri, Malatya, Samsun, Trabzon ve Şanlıurfa’nın yer aldığı 12 ilde 2 bin 717 anket uygulanmıştır. Nitel ve nicel çalışmadan elde edilen bulgular, belirlenen temalara göre bütünsel bir bakış açısı içinde analiz edilmiştir.

Nitel araştırma bulgularına göre, öğretmenlik mesleğinin seçiminde genel olarak bireysel ilgi ve mesleği sevme, ailenin yönlendirmesi, diğer mesleklerle karşılaştırıldı-

ğında çalışma şartlarının daha rahat olması ve rol model bir öğretmen şeklinde sıralayabileceğimiz dört faktör ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte, nicel araştırmadan elde edilen sonuçlar da söz konusu bulguları desteklemektedir.

Öğretmenlik mesleğinde kadın istihdamının yoğun olması, öğretmenliğin kadın için daha uygun bir meslek olduğu yönündeki toplumsal algıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenliğin kadına yakıştırılması, başka bir ifadeyle “kadın mesleği” olarak algılanmasının temel nedeni, çalışma düzeninin kadının aile sorumluluklarını aksatmamasına olanak sağladığı (Tan, 1996; Fidan, İşçi ve Yılmaz, 2009) ve kadının anne rolünün ve anaç tavrının -özellikle okul öncesi ve ilköğretim sürecinde- öğrencilerle iletişimde olumlu etkisi olduğu düşüncesidir. Bu bağlamda, çalışmada öğretmenlik mesleğinin eş ve annelik rollerine daha uygun olduğu yönündeki toplumsal bakış açısının kadın öğretmenler tarafından ne şekilde algılandığı da araştırılmıştır. Buna göre, nitel bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenliğin sadece kadın mesleği olmadığı görüşüne sahip olduklarını göstermektedir. Nicel araştırma sonuçları, bu anlamda farklılaşmakta ve her on katılımcıdan altısının öğretmenliğin kadınlar için en uygun meslek olduğunu düşündüğünü ortaya koymuştur.

Nitel araştırma kapsamında, kadın olmanın mesleğe “artı değer” kattığını düşünen katılımcılar, bu değeri genel olarak anaç, özverili ve şefkatli yaklaşım, empati yeteneği ile adanmışlık duygusu ile tanımlamıştır. Bununla birlikte, katılımcılar tarafından özellikle anneliğin empati duygusunu geliştirdiği ve bunun sınıf ortamına olumlu yönde yansıtıldığı da vurgulanmıştır. Ayrıca, kadın öğretmenlerin desteğe ihtiyacı olan öğrencileri daha kolay tespit edebildikleri ve onlara yardımcı olmaya çalıştıkları ortaya çıkarılmıştır. Diğer taraftan, söz konusu özelliklerin kadın öğretmen ve yöneticilerin iş sınırlarının genişlemesine neden olduğu yönünde görüşler de tespit edilmiştir. Nicel araştırmadan elde edilen bulgulara göre ise her iki katılımcıdan biri kadın olmanın mesleği açısından avantajlı olduğunu düşünmektedir.

Çalışanların, resmi olarak görev tanımlarında yer almayan ve ihtiyari olan, yapıldığında herhangi bir şekilde ödüllendirilmeyen ancak organizasyonun etkin işleyişini güçlendiren bireysel davranışları olarak tanımlanan örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışının eğitim kurumlarında sergilenip sergilenmediği hususu, bu çalışmada ortaya konulan önemli bulgulardan biridir. Nitel araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların önemli bir bölümünün eğitim ve öğretimle ilgili çeşitli konularda örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışını gösterdiği açığa çıkarılmıştır. Bununla beraber, örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı gösteren katılımcıların büyük bir kısmı

söz konusu davranış biçimini kadın ya da anne olmaları ile ilişkilendirmiştir. Nitel araştırma bulguları, örgütsel/organizasyonel vatandaşlık davranışı gösterme eğiliminin kadın yöneticiler arasında yaygın olduğunu göstermektedir.

Gerek nitel gerekse nicel araştırma kapsamında, kadın öğretmenlerin çalışma hayatında zorlayıcı olarak tanımladıkları başlıca faktörlerin; ders dışı iş yükü, iş yükü, velilerin ilgisizliği veya baskısı, maaş düzeyi, öğrenci disiplinsizliği, idarenin tavrı, sınıf mevcudu ile okul iklimi ve meslektaşlarla ilişkiler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, nitel araştırmadan elde edilen bulgulara göre, her dört katılımcıdan üçü iş-aile uyumunu sağlamada çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. Bu bakımdan, söz konusu katılımcılar iş ve aile yaşamı arasındaki dengeyi tam olarak kuramayarak işteki sorumluluklarını eve veya evdeki sorumluluklarını işe yansıttıklarını belirtmişlerdir. Nitel bulgular, iş-aile uyumu açısından ön plana çıkan unsurların; medeni durum, çocuk sayısı, küçük yaş grubunda çocuk sahibi olmak, ev ve çocuk bakımı konusunda sosyal destek alabilmek ile okul yönetiminin ders programı ve izinler konusundaki esnek ve anlayışlı tavrı olduğunu göstermektedir.

Nicel araştırma sonuçlarına göre ise katılımcıların yüzde 22,7'si aile sorumluluklarının iş hayatını; yüzde 31,9'u da iş sorumluluklarının aile ve ev yaşamını olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. İş-aile uyumu, sadece bireysel huzur ve mutluluğu sağlamamakta, aynı zamanda toplumsal huzurun artması açısından da önem taşımaktadır. Bu bakımdan, iş-aile uyumu açısından yaşanan sorunlar kişisel düzeyde kalmamakta, iş ve aile yaşamı üzerindeki doğrudan etkileri nedeniyle toplumu ilgilendiren bir konu haline gelmektedir. Dolayısıyla, kadın öğretmenlerin bu hususta yaşadıkları sorunların azaltılması güçlü aile ve toplumun varlığı bakımından da büyük önem taşımaktadır.

Çalışmada üzerinde durulan bir diğer husus, kadın öğretmenler arasında düşük olan yöneticilik eğiliminin nedenlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda hem öğretmen katılımcıların yöneticiliğe bakışı hem de yönetici katılımcıların karşılaştıkları zorluklar araştırılmıştır. Nitel araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların büyük bir bölümünün yönetimin bir cinsiyeti olmadığını düşünmesine karşılık; nicel bulgular her on katılımcıdan sadece ikisinin yöneticilik için kadınları daha uygun gördüğü sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların yüzde 36,8'inin yönetim işi için erkek öğretmenlerin daha uygun olduğunu düşündüğü de görülmüştür. Diğer taraftan, nitel bulgular, katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin öğretmenliğin bir kariyer mesleği olmadığını düşündüğünü ve öğretmen katılımcılar arasında yönetici olmaya ilişkin istekliliğin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yönetici olmak is-

tememelerinin arkasında; özellikle aşırı iş yükü, mesleğin statüsünün düşük olması (ilave maaş ve kadro imkanları), iş-aile uyumunun öğretmenliğe kıyasla daha zor sağlanması, öğretmenlikte sağlanan mesleki doyumun yöneticilikte elde edilemeyeceği düşüncesi ve bireysel özelliklerin yöneticilik için uygun olmadığı düşüncesi vardır.

Benzer şekilde, nicel araştırma bulguları da oldukça sınırlı sayıda katılımcının yönetici olmak istediğini ortaya koymuştur. Bu katılımcıların yöneticilik görevini üstlenmek istemelerinin başlıca sebepleri; okula ve öğrencilere daha fazla faydalı olma isteği, kariyer yapma hedefi ve norm kadro problemidir. Buna karşılık, her on katılımcıdan yedisinin yönetici olmak istememesinin arkasındaki nedenler; tam zamanlı çalışma düzeni, yöneticiliğin iş yükünün fazla olması, kişisel özelliklerinin yöneticilik için uygun olmadığı yönündeki bireysel algı, aile sorumlulukları, öğretmenin yöneticiliğe kıyasla daha yüksek iş memnuniyeti sağlaması ve yöneticiliğin ilave bir maddi getirisi olmaması şeklindedir.

Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını zorlaştıran faktörler, kadın yöneticilerin karşı karşıya kaldığı sorunlarla bire bir ilişkilidir. Bu bakımdan, nitel araştırma bulguları yönetici katılımcıların yaşadıkları sorunlar; sınırları belli olmayan iş yükü ve sorumluluklar, bürokratik iş yükü, okuldaki sorunların çözümünde kurumsal desteğin yeterli düzeyde olmaması, uzmanlık gerektiren işlerde yeterli hizmet içi eğitimin olmaması, özlük haklarına ilişkin beklentinin karşılanmaması, mesleğin statüsünün düşük olması, meslekte yükselme konusunda liyakat esaslarına uyulmaması, öğrenci disiplinsizliği ve veli ilgisizliği/baskısı, kadın yöneticilere yönelik olumsuz bakış açısı, rotasyon süresinin kısa olması, cinsiyet içi rekabetten kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, nicel araştırma sonuçları da bu bulguları genel olarak desteklemektedir.

Son olarak, katılımcıların çoğunluğu, bir daha seçme şansları olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceklerini belirtmişlerdir. Her on katılımcıdan altısının bugün seçme olanağı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceğini ifade ettiği görülmüştür. Buna karşılık, katılımcıların sadece yüzde 30'u kendi çocuğunun öğretmen olmasını desteklemektedir.

Öğrencilerin başarısının ve bir bütün olarak eğitim sisteminin kalitesinin en temel belirleyicilerinden biri olan öğretmenlerin (OECD, 2005; EFA Global Monitoring Report Team, 2015; UNESCO, 2015) çoğunluğunu oluşturan kadın eğitimcilerin mevcut durumlarının iyileştirilmesi yönünde atılacak adımlar son derece önemlidir. Bu bağlamda, çalışmanın nitel ve nicel bulgularından hareketle, kadın öğretmenlerin çalışma

hayatında karşı karşıya kaldıkları sorunların çözümü, iş ve aile yaşamı arasındaki uyumun gerek öğretmen gerekse yönetici statüsünde olan kadınlar açısından artırılması ve daha fazla sayıda kadın öğretmenin yönetim kademelerine talip olmasına katkı sağlayabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Kadın öğretmenleri en çok zorlayan faktörlerden biri olan iş–aile uyumunun sağlanması bakımından özellikle küçük yaş grubunda, bakıma muhtaç çocuk sahibi olan kadın öğretmenler için kreş, daha büyük yaş grubunda olan ve tam gün eğitim veren bir okula gitmeyen çocuklar içinse etüt imkanları yaygınlaştırılmalıdır. Bu bakımdan, kaliteli, düşük bedelli ya da bedelsiz, coğrafi olarak kolay erişilebilir ve çalışma saatleri ile uyumlu çocuk bakım ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin devlet tarafından sunulması veya her okulda kreş/anasınıfının açılması yoluyla kreş imkanları yaygınlaştırılabilir. Kreş imkanlarının yaygınlaştırılması, aynı zamanda ailenin güçlendirilmesini sağlayacak, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek ve sosyal eşitsizliklerle mücadeleye katkı sunacaktır. Bununla birlikte, özellikle okullarda açılacak kreş/anasınıfları, bakım sorumluluğu açısından sosyal desteği olmayan ve erken çocukluk dönemi de dahil olmak üzere bu konuda piyasadan hizmet almak zorunda kalan kadın öğretmenler için çocuğunun güvenebileceği bir ortamda, yakınında ve kolay ulaşılabilir olması anne ve çocuk arasındaki güvenli bağlanma sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Dahası, kreşlerin ve etüt imkanlarının yaygınlaştırılması, aynı zamanda kadınların yöneticilik görevine talip olma konusundaki cesaretlerini de artıracaktır. Diğer taraftan, bu tür bir uygulama sadece kadın öğretmenler açısından değil, aynı zamanda okulda görev yapan ve ilgili yaş grubunda çocuğu olan erkek öğretmenler ile bölgede yaşayan aileler açısından da yararlı olacaktır.
2. Fiziki yetersizlikler nedeniyle kısa vadede kreşlerin yaygınlaştırılmaması durumunda, tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde devlet tarafından kreş ya da bakıcı yardımı şeklinde nakdi destek sağlanmalıdır. Maaş düzeyinin öğretmenler açısından yetersizliği dikkate alındığında, çocuk bakım sorumluluklarının yerine getirilmesi açısından devlet tarafından sağlanacak ücretsiz veya düşük bedelli kreş imkânı veya nakdi destek uygulaması, önemli bir sosyal transfer olacaktır.
3. Kadın öğretmenlerin doğum sonrasında kullandıkları raporların azaltılması için ücretli doğum izni süreleri uzatılmalı ve çoğu öğretmenin tam zamanlı çalışması nedeniyle süt izninin kullanımı açısından yaşanan aksaklıklar giderilmelidir. Özellikle doğum sonrasında kadın öğretmenlerin bir bölümü tarafından uzun sürelerle rapor alınması, eğitim-öğretim hizmetinin kesintisiz ve kaliteli şekilde

yerine getirilmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bakımdan, ücretli izin sürelerinin yeniden düzenlenmesi ve emzirme iznin kullanımıyla ilgili koşulların iyileştirilmesi sağlanmalıdır.

4. Kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamı uyumlarının artırılması açısından aktif çalışma hayatına ara vererek erken çocukluk dönemindeki bakım sorumluluklarını yerine getirmek isteyen kadın öğretmenler için doğum sonrası ücretsiz izin süresi 3 yıla çıkarılmalıdır. Böylece, özellikle sosyal desteği olmayan ve çocuk bakım sorumluluklarını tek başına üstlenmek zorunda kalan kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamı çatışması nedeniyle yaşadıkları stres ve tükenmişlik hissi ile iş performansının düşmesi gibi risklerin ortaya çıkması engellenmiş olacaktır.
5. Çocuk bakım sorumlulukları nedeniyle zorlanan kadın öğretmenlerin ders programlarının bu sorumluluklarını kolaylaştıracak şekilde planlanması sağlanmalıdır. Halihazırda yöneticilerin inisiyatifinde olan bu konuda, yöneticiler arasındaki farklı yaklaşımlar nedeniyle mağduriyet ve eşitsizlik yaşanmaması bakımından daha formel düzenlemeler yapılmalıdır. Bu husus, hem kadın öğretmenlerin iş-aile yaşamı uyumunun artırılması açısından katkı sunacak hem de sık rapor alımı ve işe geç kalma/devamsızlık gibi eğitim-öğretimi olumsuz etkileyen durumların ortadan kalkmasını sağlayacaktır.
6. Kadın öğretmenleri ve yöneticileri zorlayan temel faktörlerden bir diğeri olan öğrenci disiplin sorunlarının çözümüne katkı sağlamak üzere söz konusu sorunların neler olduğu, hangi tür okullarda ve hangi sosyo-ekonomik koşullarda olduğu, hangi öğrencilerin risk grubu içinde yer aldığı gibi hususlar kapsamlı şekilde araştırılmalıdır. Bu tür araştırmalardan elde edilecek sonuçlar, sorunun daha doğru anlaşılmasına ve çözüme giden yolda daha gerçekçi veriler elde edilmesini sağlayacak; aynı zamanda, eğitim-öğretimin kalitesinin artmasına da katkı sunabilecektir.
7. Gerek öğretmenler gerekse yöneticiler açısından zorlayıcı faktörler arasında yer alan, çeşitli evrak işleri, bilgi işlem sistemine yapılan girişler ile özellikle proje okullarında düzenli olarak yürütülen projelere ilişkin iş yükü şeklinde tanımlanan ders dışı iş yükü azaltılmalıdır. Söz konusu işlerin yarattığı zaman maliyeti de dikkate alınarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından söz konusu işlerin gerek öğretmenlerin gerekse okul yöneticilerinin eğitim ve öğretime daha fazla odaklanmalarını sağlayacak şekilde gözden geçirilmesi gerekmektedir. Özellikle öğ-

retmenlerin iş yükünün azaltılması için mükerrerliklerin ve elektronik sistemlerin etkinliğinin artırılarak mevcut verilerin yeniden girişinin azaltılması sağlanmalıdır.

8. Öğretmenlik bir kariyer mesleği haline getirilmelidir. Yöneticilik için kadro, sorumluluk ve görevlere ilişkin net bir tanımlama yapılmalıdır. Bu bağlamda, gerek etkili bir yönetim gerekse etkili bir öğrenme ve okul atmosferi için profesyonel okul yöneticiliği yaklaşımı benimsenmelidir. Profesyonel okul yöneticiliği yaklaşımı ile eğitim yöneticiliği bir görevlendirme değil, kadro olmalı, bunun için objektif ve adil bir seçme ve atama sistemi oluşturulmalı, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin görevlendirildikleri okullarda daha yüksek verimlilik ve bağlılık göstermesi açısından dört yıllık rotasyon süresinin sekiz yıl olması sağlanmalıdır. Söz konusu düzenlemelerin hayata geçirilmesi durumunda eğitim kurumu yöneticiliğinin bir kariyer mesleği haline getirilmesi mümkün olacaktır.
9. Yöneticiliğin kadın öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmesi için yapılabilecek diğer iyileştirici düzenlemelerden bir diğeri, yöneticilerin maaş düzeyleri ve özlük haklarının artırılmasıdır. Çalışma saatleri ve iş yükündeki artışın aynı oranda elde edilen kazanca yansımaması, çok sayıda kadın öğretmenin yönetici olma yönündeki motivasyonunu etkilemektedir. Dolayısıyla, öğretmenlik ve yöneticilik arasında uygun bir kazanç farklılığının olması durumunda, kadınların yönetici olma motivasyonlarının artacağını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, yöneticilerin asli görevleri arasında olmaksızın üstlendikleri uzmanlık gerektiren sorumluluklar (iş sağlığı ve güvenliği, muhakkiklik gibi) okul yöneticilerinden alınmalıdır. Kadın yöneticilerin eğitim liderliği becerilerinin artırılmasına yönelik olarak Bakanlık ve sendikalar iş birliğinde hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
10. Sınıf mevcudunun fazla olmasının öğretmenlerin iş yüklerinin artırması ve bu durumun da eğitimin kalitesi açısından olumsuz sonuçlar doğurması nedeniyle yüksek olduğu bölgelerde ve akademik başarı düzeyinin düşük olduğu okullarda sınıf mevcudunun azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
11. Okul öncesi öğretmenlerin kesintisiz ders saati nedeniyle yaşadıkları sorunların çözümü için yardımcı eleman istihdamı artırılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019 yılı istatistiklerine göre 49 bin 730 olan derslik ve 68 bin 365 öğretmen sayısına sahip okul öncesi eğitimin fiziki kapasitesine destek olmak, verilen eğitimin kalitesini artırmak ve bu alanda görev yapan kadın-erkek tüm öğretmenlerin yıpranma düzeylerini azaltmak amacıyla öğretmen ihtiyacının karşılanmasının

yanında yaklaşık 100 bin destek personeli istihdam edilmesi gereklidir. Bununla birlikte, halihazırda okullarda çeşitli destek hizmetlerini gerçekleştirmek üzere fiilen istihdam edilen destek personelinin görev, sorumluluk ve rollerinin tanımlanmasına da ihtiyaç duyulmaktadır.

12. Kadın öğretmenlerin çalışma hayatındaki durumlarının iyileştirilmesine yönelik çabaların değişen koşullara duyarlılık göstermesi ve kalıcı olması için kadın öğretmenlerin çalışma hayatında karşı karşıya kaldıkları sorunları, iş-aile yaşamının uyumlaştırılmasına yönelik talepleri ve yönetici olma eğilimlerinin düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır. Bu anlamda, çalışma ve aile yaşamının değişen dinamiklerine uygun şekilde uygulanan politikalara ilişkin etki analizleri yapılmalı ve elde edilecek sonuçlara göre politika yelpazesi çeşitlendirilmelidir. Eğitim sektöründe kadın öğretmenlerin sayısının gelecek dönemde de sürekli artacağı öngörüldüğünde, kadın öğretmenlerin taleplerine cevap vermeyen politikaların ihtiyaçlara uygun şekilde revize edilmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, kadın öğretmenlerin iş-aile uyumunu artırmaya ve çalışma hayatında karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik başarılı politika ve uygulamalar küresel düzeyde de izlenmelidir

KAYNAKLAR

- Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Nobel Yayıncılık.
- Aycan, Z. (2005). Kadın kariyer gelişiminin önündeki engeller. <http://www.insankaynaklari.com>.
- Aycan, Z., Eskin, M., & Yavuz, S. (2007). *Hayat dengesi-iş, aile ve özel hayatı dengeleme sanatı*. Sistem Yayıncılık.
- Aydın, U. (2011). Aile dostu iş hukuku karşılaştırmalı bir inceleme. *Prof. Dr. Sarper Süzek'e Armağan*, 3. cilt, S. Başterzi (ed.). Beta Yayınları, 369-395.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayınları.
- Becker, G. S. (1965). A theory of the allocation of time. *The economic journal*, 75(299), 493-517.
- Belogolovsky, E., & Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 914-923.
- Bilgiseven, A. K. (1992). *Eğitim sosyolojisi* (5. Baskı). Filiz Kitabevi.
- Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu (2009). *Türkiye'de Çocuk Bakım Hizmetlerinin Yaygınlaştırılmasına Yönelik Bir Öneri: Mahalle Kreşleri*. <https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/Türkiye'de%20Çocuk%20Bakım%20Hizmetlerinin%20Yaygınlaştırılmasına%20Yönelik%20Bir%20Öneri%20Mahalle%20Kreşleri%20%282.pdf>.
- Brown, P. (2004). *Promoting work/life balance in a "hurry culture": Issues and challenges*. Griffith University Press. <https://research-repository.griffith.edu.au/>.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı & UNICEF. (2013). *Erken yaşlarda çocuk refahı ve kadın istihdamı politika belgesi*.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici-öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 301-316.
- Celep, C. (2003). Ortaöğretimdeki Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri. *2000'li Yıllarda Lise Eğitime Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*. İstanbul Kültür Üniversitesi, 239-252.
- Christ, O., Van Dick, R., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 329-341.

- Conner, N. L., & Sharp, W. L. (1992). Restructuring schools: Will there be a place for women? *Clearing House*, 65(6), 300-337.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. ed., [Nachdr.]). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & reseach design: Choosing among five approach*. Sage Publications.
- Çelik, Z., Bozgeyikli, H., & Yurdakul, S. (2019). *Eğitime bakış 2019: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Demir, M. K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-121.
- Dipaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Dinç, E. (2008). Meslek seçiminde etkili faktörlerin incelenmesi: Meslek yüksek okulu muhasebe programı öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 90-106.
- EFA Global Monitoring Report Team. (2015). *Investing in teachers is investing in learning: A prerequisite for the transformative power of education (Background paper for the oslo summit on education for development)*. Paris: UNESCO.
- Eğitim-Bir-Sen. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen. (2017). *Eğitim yönetiminde liyakat ve kariyer sistemi*. Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen. (2018). *Öğretmenlik meslek kanunu ihtiyaçlar & öneriler*. Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen. (2019). *Eğitim çalışanlarının sorunları ve çözüm önerileri*. Eğitimciler Birliği Sendikası.
- ERG. (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Ernst and Young. (2003). *İş’te kadın olmak araştırması*. <http://www.insankaynaklari.com>.
- Eroğlu, E. & Demiray, U. (Ed.). (2008). *Eğitim ortamlarında etkili iletişim ve boyutları*. PegemA Yayıncılık.
- Erol, A., Yergin, H. & Mercan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin üniversite tercihlerinin belirleyicileri: Hakkâri örneği. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-10.

- Eurostat. (2012). *Labour market participation by sex and age*. epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Labour.
- Fidan, F., İşçi, Ö. & Yılmaz, T. (2009). Kadın mesleği kavramı: Anlamlılığı ve içeriği. *2nd International Conference on Women's Studies: Breaking the Glass Ceiling*, April 27-28 2006, Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Fliet N. (2000). Culture club: An investigation of organisational culture. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education*, Sydney.
- Genç, G., Kaya, A. & Genç, M. (2007). İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 49-63.
- George, J. M., & Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: A conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112(2), 310-329.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (4. Baskı). A. Ersoy & P. Yalçınoğlu (Ed.). Anı Yayıncılık.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gümüş, S., & Akcaoglu, M. (2013). Instructional leadership in turkish primary schools: an analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(3), 289-302.
- Gülmez, M. (2010). *Öğretmenlerin statüsü tavsiyesi* (1966 ILO/UNESCO ortak belgesi). Eğitim-Sen Yayınları.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Hoffman, M. L. (1990). The contribution of empathy to justice and moral judgment. *In Empathy And Its Development*, N. Eisenberg & J. Stayer (Ed.), Cambridge University Press.
- ILO. (2005). Women's employment: Global trends and ILO responses. *ILO contribution to 49th Session of the Commission on the Status of Women*, United Nations, February 28–March 11, New York.
- İnandı, Y., Özkan, S., Peker, S.. & Atik, Ü. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 77-96.

- Johnson, B. R., & Christensen, L. (2014). *Educational research. quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage Publications.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, M. (1994). KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin mesleki seçimlerine etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 19(204), 26-30.
- Krüger, M., & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. İçinde *School Leadership Effects Revisited: Review And Meta-Analysis Of Empirical Studies* (ss. 1-30). Acid-Free Paper. <https://research.utwente.nl/en/publications/conceptual-perspectives-on-school-leadership>.
- Kumaş, V., & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139.
- Kuzgun, Y. (2000). *İlköğretimde rehberlik*. Nobel Yayıncılık.
- Lashway, L. (2002). *Developing instructional leaders*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, Eugene.
- MEB. (2019). *Milli eğitim istatistikleri 2018-2019*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7. bs). Allyn and Bacon.
- OECD. (2005). *Teachers matter attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- OECD. (2006). *Demand-sensitive schooling?: Evidence and issues*. OECD Publishing.
- OECD. (2008). *Improving school leadership volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.
- OECD. (2011). *PISA in focus: Has discipline in schools deteriorated?* OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Preparing teachers and developing school teachers for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Organ, D. W., & Moorman, R. H. (1993). Fairness and organizational citizenship behavior: What are the connections? *Social Justice Research*, 6(1), 5-18.

- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48(4), 775-802.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. Sage Publications .
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145-159.
- Özen Kapız, S. (2002). İş-aile yaşamı dengesi ve dengeye yönelik yeni bir yaklaşım: Sınır teorisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi SBE Dergisi*, 4(3), 139-153.
- Özpancar N, Aydın N. & Akansel N. (2008). Hemşirelik 1. sınıf öğrencilerinin hemşirelik mesleği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *C.U. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12, 9-17.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (Second Edition). London: SAGE Publications.
- Podsakoff, P. M., Ahearne, M., & MacKenzie, S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 262-270.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. SAGE Publications.
- Sağlam, M. & Sağlam, A.Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- SASAM Enstitüsü. (2018). *Kadın sağlık çalışanlarının iş ve aile hayatı uyumu araştırması*. Sağlık-Sen Yayınları.
- Simpson, R. (1997). Have times changed? Career barriers and he token women manager. *British Journal of Managemnet*, 8, 121-130.
- Smulyan, L. (2000). Feminist cases of nonfeminist subjects: Case studies of women principals. *Qualitative Studies in Education*, 13, 589-609.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013) *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Pearson.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(4).

- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- UNESCO. (2015). *Teacher policy development guide: Summary*. UNESCO.
- Usluer, L. (2000). *Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly* (39), 398-425.
- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 49(5), 525-543.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.



KADIN ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMA HAYATI

TESPİTLER VE ÖNERİLER

Öğretmenler, eğitimin kilit noktasıdır. Bu anlamda, bir eğitim sisteminin ancak asli unsuru olan öğretmenleri kadar iyi olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla, iyi bir eğitim sistemine sahip olmak için öğretmenlerin durumlarının iyileştirilmesine katkı sunacak politika ve uygulamalara ihtiyaç vardır. Söz konusu bakış açısı içinde Eğitim-Bir-Sen olarak kadın öğretmenlerimizin mesleği nasıl algıladıklarını, iş memnuniyetlerini etkileyen faktörleri analiz edebilmek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirdik. Kadın öğretmenlerimizin bir yandan görev ve sorumluluklarına ilişkin sınırları genişleterek eğitim-öğretimin kalitesini nasıl artırdıklarını, kadın yöneticilerimizin özveriyle iş yükünün üstesinden nasıl geldiklerini; diğer yandan çeşitli faktörlerin etkisiyle görevlerini yerine getirirken veya iş-aile uyumunu sağlamaya çalışırken hangi zorluklarla karşılaştıklarını yakından inceleme fırsatını bulduğumuz bu çalışma, dileriz öğretmenlerin huzur ve mutluluğuna katkı sağlayacak politikaların geliştirilmesi açısından faydalı olur.

EĞİTİM-BİR-SEN (EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI) GENEL MERKEZİ



www.ebs.org.tr