

Being a Woman School Principal in Turkey

Türkiye’de Kadın Okul Müdürü Olmak

Özge Öztekin Bayır¹, Ayşe Dönmez²

Abstract

The purpose of this study is to examine how women school principals make sense of being a principal. Towards achieving this purpose, phenomenological approach was used. The study group consisted of 10 female school principals selected through maximum variation sampling which is a purposeful sampling method. The data was collected through a semi-structured interview form designed to reveal how participants make sense of being a school principal as woman. The interview form consisted of 21 open-ended questions. Phenomenological data analysis is used to understand how female school principals make sense of becoming a principal. The participants’ statements regarding their experience as female school principals are grouped under four (4) themes. These themes are as follows: (1) choosing to become a teacher, (2) choosing to become a principal, (3) difference in approach of female principals in school management, (4) challenges faced by women in school management in a male-dominated career area.

Keywords: Woman principal, Educational administration, school principal, school administration.

Öz

Bu çalışmada kadın okul müdürlerinin “müdür olmayı” nasıl anlamlandırdığı incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 10 kadın okul müdürü oluşturmaktadır. Veriler katılımcıların bir kadın olarak okul müdür olmayı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formu toplam 21 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çalışma sürecinde elde edilen verilerin analizinde, kadın okul müdürlerinin ‘müdür olmayı’ nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak için fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Çalışmaya katılan kadın müdürlerinin müdür olma deneyimlerine ilişkin belirttikleri ifadeler (1) öğretmen olmayı seçme, (2) müdür olmayı seçme, (3) okul yönetiminde kadın farkı, (4) erkek egemen bir alan olarak okul yönetiminde kadın olmanın zorlukları olmak üzere dört (4) tema altında toplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kadın müdür, Eğitim yönetimi, okul müdürü, okul yönetimi.

Received: 11.11.2018 / Revision received: 21.01.2019 / Approved: 07.02.2019

1 Dr., Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey; osgeoztekin@hotmail.com; ORCID: 0000-0003-3723-206X

2 Dr., Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey; ayshe1905@gmail.com; ORCID: 0000-0002-6481-3532

Atf için/Please cite as:

Öztekin-Bayır, Ö., & Dönmez, A. (2020). Being a woman school principal in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(Special Issue 1), 163-202. doi: 10.14527/kuey.2020.004

Introduction

School management in Turkey is a male dominated career area; school management is considered as a men's profession contrary to teaching, which is perceived as a women's profession. Despite the common view that "school management is essentially based upon teaching profession (mainly a teaching based profession)," the number of women in management positions is low (Çelikten, 2004). Particular topics such as women as principals and their roles in school management have recently gained importance; a noteworthy fact is that Turkey is listed among the countries with a high number of female teachers and a low number of women in school management (Can, 2010). Considering that women have struggled to take equal status in business life and despite the changes in the historically female-dominated career areas, there has long been a question mark over the factors underlying the low number of women in top management positions. While there are a remarkably high number of female principals in countries such as Korea, China and Singapore (Kim & Kim 2005; Morris, Tin & Coleman, 1999; Su, Adams & Miniberg, 2000), the situation prevailed in the countries such as Turkey and Pakistan (Çelikten, 2004; Kirk, 2004). Throughout history, men and women from all different levels of society have worked in collaboration in all stages of life; however, women's contributions have not been equally recognized as they deserved and women's position has been kept steadily low. While lower professional positions have been thought to be respectively more common for women, recruitment and promotion conditions for women have been particularly a challenge in professions of higher power, prestige and status like management positions (Bayrak & Mohan, 2001). Given the fact that women are faced various barriers in reaching top level positions in our country due to the prevailing traditional mindset suggesting that women should be assigned positions eligible for their easy-going, obedient and manageable nature while men should take part in executive positions that require decision-making skills, it is of significance to address the concept of "glass ceiling" (Wirth, 2001) which refers to the invisible barriers caused by organizational biases and stereotypes and preventing women from taking part in top management positions.

The "glass ceiling effect" which also emphasizes the uncertainty of problems encountered (Aycan, 2004) can be addressed as the factors preventing women from reaching top ranks of management (Lockwood, 2004; Öğüt, 2006). There are several factors in the literature that are considered to cause the glass ceiling effect. The factors are listed as follows by the related studies performed: (i) stereotypical judgments, (ii) lack of mentors; (iii) communication network deficiencies, (iv) deficiencies in corporate practices, (v) discrimination; (vi) family problems, (vii) working as an employee (viii) inadequate trainer's training, (viii)

lack of opportunity for career development, (x) inadequate training opportunities, (xi) implementation of different standards for performance assessment, (xii) biases in assessment systems (Anafarta, Sarvan & Yapıcı, 2008; Cai & Kleiner, 1999; Dreher, 2003). Aycan (2004) suggests that the glass ceiling encountered by women at workplace manifests itself in three aspects (i) barriers imposed by male superintendents (men's ambition to hold the power and their biased perception that women are less capable in certain roles) (ii) barriers imposed by female superintendents, (iii) self-imposed barriers (business-family conflicts, lack of self-confidence, indecisiveness, attitudes towards gender roles). Marvin and Bryans (1999) suggested that the barriers preventing women from reaching educational management roles are that (i) inadequate number of women apply for management positions, (ii) women find management positions unappealing, (iii) educational management roles are male-dominated, (iv) such positions are perceived as men's roles (v) women appointed to management positions give up quickly; while, in another study, the barriers to women's assuming school management roles are listed as follows: (i) women's unwillingness to become a school principal, (ii) male candidates being primarily considered for management positions, (iii) female principals failing to allocate adequate time for managerial tasks (iv) unsuitable social structure (Tahtaloğlu, 2016). Whereas, in another study, the reasons for top management positions where women are underrepresented are listed as follows (Griffin, 1993, p.579, as cited by Kocacık & Gökkaya, 2005): (i) In pursuit of a balance between the roles in family and business life, women eventually find themselves unable to allocate time for management, (ii) Without management and engineering skills, women lose eligibility for management positions, (iii) Successful women prefer to establish their own businesses rather than working as employees at organizations, (iv) Marriage and children prevent women from management positions.

A literature review reveals that most of the studies performed in Turkey address the challenges faced by female superintendents. The findings of the study carried out by Sağlam and Bostancı (2012) suggest that the patriarchal mindset is a barrier to women's filling managerial positions, and certain arrangements are needed to change the perception as to women's roles. Factors such as family responsibilities, work-family conflicts and the queen bee syndrome (Besler & Oruç, 2010; Örucü, Kılıç & Kılıç, 2007); manifestation of the patriarchal social structure at the workplace (Demiriz & Yaşar, 2009); exposure to psychological abuse in business life, gender-based segregation, fear of success and loneliness (Negiz & Yemen, 2011) also stand as barriers to career advancement of female school principals.

Although most of the studies performed by holding interviews with female teachers and school principals address the barriers to women's filling managerial positions, there are also studies covering an in-depth examination of female principals' roles from different aspects. Styles of leadership pertaining to female and male superintendents are among the different aspects addressed in some of the studies. The findings of the study performed by Durrah (2009) on styles

of leadership suggest that styles of leadership vary between female and male superintendents. For instance, male principals are defined as individuals who do not fear taking risks, while female principals are mentioned as sincere leaders forming team spirit. Additionally, another study suggests that schools managed by female principals yield higher academic achievement and offer higher quality in learning and better teacher performance than those managed by male principals (Growe & Montgomery, 2003). Other considerations stated by various researchers are that female principals adopt a democratic style of leadership based on collaboration; they spend less time to create and implement changes; they have the tendency to solve the problems related to education and curriculum (Fennell, 1999; Marshall, 1995; Oplatka, 2003; Shakeshaft, 1989). Whereas, the study by Kawana (2004) suggests that female principals' engaged, organized and relationship-oriented nature makes them more effective than their male counterparts. Similarly, Adams and Hambright (2004) revealed that female principals are respectively more supportive, sensitive, empathetic, creative and innovative; and Wickham (2007) suggested that the democratic style of leadership employed by female principals boosts job satisfaction of employees. Arıkan (2003), on the other hand, suggested that there is no significant difference between leadership styles of male and female superintendents.

In addition to styles of leadership, managerial experience and career plans of male and female principals are also addressed in previous studies. It has been revealed by a study that women tend to postpone their managerial career plans due to the family responsibilities they assume while men can invest in themselves and attain managerial advancement in younger ages; that they often talk about their retirement plans than long-term career plans; and that they are more likely to describe their individual style of leadership by using terms such as interpersonal relationships and teaching more often than terms such as coaching and mentoring (Eckman, 2004). Apart from the foregoing, the study performed by Ruhl-Smith, Shen and Cooley (1999) examines for which reasons principals choose school management as their career plan and for which reasons they may quit their job. The findings reveal that female principals choose this career plan mainly for colleague solidarity and job satisfaction as compared to male principals. On the other hand, it is observed that male principals, unlike their female counterparts, are more likely to quit their job due to managerial problems and issues related to students.

It is evidenced by a literature review that female colleagues are not provided with adequate collaborative support in terms of school management and development of methods and strategies, and the related studies do not include a multifaceted review on professional experience of female principals. The perception of senior management professions as a "man job" (Streitmatter 1999) is that women find it difficult to find a place in management. Therefore, it was aimed to draw attention to the female school principals in the Turkish education system and to address the problems they face at work in many ways. Depending on these, the study underlines the issue of female school principals, and approaches

school management as a “women’s profession”. In this context, the study addresses how female principals interpret “being a principal”.

Method

Qualitative research methods and techniques were used as a research pattern in the analysis of data. Qualitative research is a process of inquiry that starts from assumptions, a world view, and the probable use of a theoretical paradigm, and employs specific methodological traditions to identify and explain a social or personal problem (Creswell, 2007). Qualitative research itself develops into numerous conceptual models. *Phenomenological approach* is used as a qualitative research design in this study which is aimed, in line with its purpose, to address how “being a principal” is interpreted by female principals. Phenomenological approach, which focuses on real life experiences, concentrates on how we interpret the world and brings together the phenomena we experience to develop a world view while presenting an analysis of how people describe their experiences and how they experience them by using their senses (Husserl, 2012). Thus, describing the underlying structure of phenomena, the approach allows us to develop a profound and extensive understanding of such phenomena. In this context, the study aims to discover how female principals interpret their experiences associated with “being a principal”.

Study Group

The study group includes 10 women principals selected by using convenience maximum variation sampling, which are among the purposeful sampling methods. The purpose of maximum variation sampling is to create a relatively small sample group, to reflect to the utmost extent the diversity of individuals who will take part in the study group, and to address different aspects of the problem depending on variation (Yıldırım & Şimşek, 2008). While determining the participants, the variables such as professional experience, professional experience as a principal, age and the type of school in which they work are the variables that provide maximum diversity. The mean age of the principals were 40, ranged from 31 to 50. Eight of them were married while two of them single. The mean experience in teaching was 13,7 years while experience in principalship was 2,6 years. Three of the principals had 10 years, one 8 years, one 4 years, one 2 years, two 1 year and one less than 1 year. Seven principals had bachelor’s and three had master’s degree. Four were in primary, three in middle, one in high school, one in vocational high school and one in preschool principal. A brief information about the participants is presented in Table 1.

Table 1
Participants in the study group

	<i>Age</i>	<i>Marital Status</i>	<i>Experience in Teaching</i>	<i>Experience in Principalship</i>	<i>Highest Academic Degree</i>	<i>School Type</i>
P1	41	Married	19 years	8 years	Bachelor's	Kindergarten
P2	47	Married	23 years	7 months	Bachelor's	Voc. Tech. High Sch.
P3	50	Married	27 years	10 years	Master's	Middle School
P4	31	Single	8 years	2 years	Master's	Middle School
P5	36	Married	16 years	N/A	Bachelor's	Anatolian High School
P6	37	Married	16 years	4 years	Master's	Primary School
P7	39	Married	18 years	1 year	Bachelor's	Primary School
P8	31	Single	9 years	1 year	Bachelor's	Middle School
P9	40	Married	17 years	10 years	Bachelor's	Primary School
P10	49	Married	32 years	10 years	Bachelor's	Primary School

Data Collection

The data was collected through semi-structured interview form which was prepared by researchers in order to reveal how female participants interpreted being a principal. The researchers developed the interview form by creating a question pool through a literature review and group work. Following this step, the interview form was created by selecting questions from the pool in line with the purpose of the research. Later, the forms sent to experts 5 in the field, improvements were made based on their suggestions. Pilot interviews were held with three (3) principals to test the comprehensibility of the items in the semi-structured interview form. Following the interviews, the interview form was given its final form by revising some of the questions, omitting ambiguous ones and replacing them by new ones. The interview form consists of 21 open-ended questions in total.

Process

Following written permissions from the Ministry of Education, semi-structured qualitative interviews were held with 10 principals selected on a voluntary basis in various schools. Prior to the interviews, the participants were informed about the purpose of the study; additional questions were directed to the participants when required in order to ensure the participants understand the questions correctly. The interviews were held for about 45 minutes and were recorded via a voice recorder. Later, the recorded interviews with the principals were verbatim transcribed. Phenomenological analysis was used to reveal how female school principals understand their experiences for “being a principal”. The main purpose of phenomenological analysis is to reach participants’ conscious

experiences, meaning, structure and essence of those experiences. In order to realize this purpose, significant statements are brought together to describe and meaningful in explaining female principals' experiences (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Descriptive analysis methods were also employed in the process of analysis. Once the experiences were extracted from the data, a list of meaningful statements was constructed. Meanings were determined as a result of iterative reading and re-reading until reaching empathetically to their meanings. Next, the formulated meaning statements were organized into clusters or themes. Finally, a description of phenomenological structure was reached by integrating the statements and their meanings.

Validity and Reliability

A number of measures were implemented to increase validity and reliability of this study. In order to ensure internal validity of the study: (i) the interview form was developed to create a conceptual framework through a relevant literature review; the interviews were followed by a transcription of the interviewees' statements, (ii) the questions directed to the participants in the semi-structured interview form and the opinions reported were taken into consideration as a whole; the main themes were created accordingly. In order to ensure external validity of the study, the methodology section of the study included an exhaustive description of the pattern, the participants, the data collection tool, and processes applied in the analysis and interpretation of the data (Yıldırım & Şimşek, 2008) indicated that a significant criterion of validity in qualitative researches is to provide a detailed report of the collected data and the researcher's explanation as to how the findings were obtained. Two researchers separately coded the data. After that, a group of six researchers examined coding and themes in order to ensure reliability.

In order to ensure internal validity of the study: (i) Initially, the findings related to the analysis of data were directly provided without comments and this formed the basis for subsequent comments and notes, (ii) the themes were determined by taking the conceptual framework as the basis in the analysis of data. In order to ensure external validity of the study, (i) the researchers presented a specific description of the procedures carried out within the process, (ii) the raw data and the analyses are kept by the researchers for a possible future confirmation.

Findings

The study examined how female principals interpreted being a principal. This part includes findings obtained from the analysis of the interview held with the participants. The participants' statements regarding their experience as female school principals are grouped under four (4) themes. These themes are as follows: (1) *choosing to become a teacher*, (2) *choosing to become a principal*, (3)

difference in approach of female principals in school management, (4) challenges faced by women in school management as a male-dominated career area.

Reasons to Choose to Become a Teacher

The participants' reasons to choose to become a teacher are grouped under the themes of (i) internal reasons and (ii) external reasons, and presented in Table 2. The Table reveals that the internal reasons are the most commonly reported sub-theme.

Table 2

Reasons for Female Principals to Choose to Become Teachers

<i>Theme</i>	<i>Sub-theme</i>	<i>Code</i>
Reasons to choose to become a teacher	Internal reasons	Modeling
		Love for kids
		Personal interest/ childhood dream
	External reasons	Enrolling in the program upon placement test
		Personal guidance

The findings related to the sub-themes and codes for the theme of choosing to become a teacher can be summarized as follows:

Internal Reasons: This sub-theme consists of 3 codes in total. The most commonly reported reasons in choosing to become a teacher under this sub-theme are internal reasons. The codes forming this sub-theme are (i) modeling, (ii) love for kids and (iii) personal interest/ childhood dream.

Modeling: Female principals who participated at the interview reported that they modeled their parents and teachers. Examples of modeling are quoted as follows:

“Yes, I started my career as a teacher. Because this is a family profession for us. My mother is a teacher and I am a math teacher. I love math, I took my first math classes from my mother.” (P2)

I was born and raised in a rural area. We were primary school students. There was no role model for us, like a province or district governor for example, we had only our teacher to model. We modeled our teacher, her life and ideals as well as her support for people. This is probably the reason why we dreamed of becoming a teacher when we were kids.” (P4)

“When I was a secondary school student, I loved my math teacher. She was enthusiastically advising me to become a teacher... My parents were civil servants, so I did not feel unfamiliar with teaching profession and became a math teacher. If I may say so, I am in love with math.” (P7)

Love for kids: Female principals reported that their decision to choose teaching as a profession was based on their affectionate nature and love for kids:

"I made up my mind during my high school years... And I love children, so that's the story of how I chose to become a teacher." (P3)

Personal interest/ childhood dream: Today, it can be observed that the teaching profession has lost value over time, and the most common criticism directed at teachers is their lack of enthusiasm for their job. The most legitimate basis for the criticism is that students tend to choose teaching program as the best feasible option according to their university exam scores. Whereas, there will definitely be candidates who will make a conscious choice to become a teacher and add value to the profession. Similar opinions were reported by a participant as quoted below:

"You need to be born with this ambition to become a teacher. It's definitely your obligation to find your dream job and its spirit, you have to discover yourself. There is a saying that goes: "the deepest point you will reach is where you discover yourself"; indeed, we have it in our souls. In fact, we were created for a reason. We will either have to discover that reason by ourselves or receive guidance for that purpose. I was a 3rd grader and I had a very strong interest in reading. When I was asked about my childhood dream, I had my clear-cut answer: to become a Turkish teacher. Mine was not a vague answer like simply 'teaching', or another other specialization, like math, for example. I used to clearly state that I wanted to become a Turkish teacher." (P3)

External reasons: This sub-theme consists of 2 codes. Under this sub-theme, the participants referred to external reasons for their decision to choose teaching as a profession, which are: (i) university exam scores and (ii) receiving advice from their teacher.

Enrolling in the program upon placement test: Upon a review of the quoted statements as to the interviewees' decision to choose teaching profession, it was found out that the main emphasis was on the central exams for enrollment in higher education programs, due to which candidates were obliged to randomly or inadvertently choose to enroll in teaching programs. The examples given are quoted as follows:

"How did I choose to become a teacher? You know, the university exam procedures were totally different at our time. There were no lists of available universities, no preference forms, no statements of chosen options. It was 20 years ago... No, it was 24 years ago when chose a program for enrollment... then started the program. Only then did we discover that we would become teachers upon completing the program." (P6)

"The last time I took university exams, I changed my preferences three times and made the last revision on the form at 3.00 a.m. My actual intention was to enroll in Medical Faculty in Ankara. It turned out that I had listed the preferences in the wrong order, so I enrolled in Biology Department of the Faculty of Teaching at Karadeniz University." (P7)

“We choose teaching profession like everyone else did in the current circumstances of Turkey. The main motivation was to get a routine job. While studying for high school and university exams, your choice would be mainly determined, depending on your ability to get the required score for a specific program. So, my score allowed me to choose teaching program. I studied classroom teaching and eventually became a teacher. This is the story of how I started my career.” (P5)

Personal guidance: There are participants who reported that their decision to become teachers was shaped by their teachers’ guidance and advice. The related example of such statements is quoted below:

“It was my Literature teacher at high school who convinced me to choose teaching as a profession. I had never thought about becoming a teacher; I was thinking about different specializations such as district governorship, attorneyship or prosecution. While we were choosing programs for enrollment after taking the university exams, I met my literature teacher who said: ‘You would be an amazing teacher, I am sure that you would love teaching. Teaching is the profession of prophets’. This is how she talked me into teaching. It looks like I was meant for this job.” (P6)

Reasons to Choose to Become a Principal

Upon a review on the reasons for female principals to choose to become a principal, it is observed that they pointed out to external reasons and none of them willingly chose to become a principal. Therefore, the reasons for their decision to become a principal are grouped under the theme of external reasons. The themes, sub-themes and codes created are presented in Table 3.

Table 3.

Reasons for Female Principals to Choose to Become Principals

<i>Theme</i>	<i>Sub-theme</i>	<i>Code</i>
Reasons to choose to become a principal	External reasons	Social pressure
		Poor management
		Obligatory circumstances
		Appointment by examination

The findings related to the sub-themes and codes for the theme of choosing to become a principal can be summarized as follows:

External reasons: This sub-theme consists of 4 codes in total. The most commonly reported reasons in choosing to become a principal under this sub-theme are external reasons. The codes forming this sub-theme are as follows: (i) social pressure, (ii) examples of poor management, (iii) obligatory circumstances and (iv) appointment by examination.

Social pressure: The participants' statements regarding the social pressure forcing them to become principals contained an emphasis on the insistence by officers of the Directorate of National Education and colleagues. Statements as to social pressure are quoted as follows:

"My decision was either due to peer pressure or the insistence by the board of directors of the school. Otherwise I would have never considered doing it." (P1)

"The offer was submitted by the District Directorate of Education. At first, I was reluctant to accept the offer as I had to take care of my little daughter, but then I thought it could be a suitable decision. My colleagues at my previous workplace were younger than me, I looked like a senior among them so I accepted the offer..." (P5)

"As you know, the state considers vocational schools quite important, and the new regulation of the government requires that a female principal has to be appointed at girls' high schools like ours. I heard that the officers performed a survey to appoint a female principal for this school. I have a very active social life, so I got this offer. They offered me to work as the founding manager of the school, and said that they needed me. So I said, 'Well, if you need me, I am in.'" (P6)

Examples of poor management: Below are quoted the statements made by the participants who emphasized that their motivation to become a principal was their dissatisfaction with the school principals during their employment as teachers.

"... Woefully, our school had long witnessed a never ending series of conflicts due to poor management. One day, I was having a conversation with a senior colleague, and he said: 'We do nothing but grumble about poor management. What we do is to complain all the time. But what do we do to solve this problem?' 'What can we do?', I asked him. I said 'We speak the truth and strive to the best of our ability. We can do nothing more.' He said: 'No, it seems to me that, when we will die, we will be buried with the burden of this inertia. This will be our own fault.'" (P2)

"Actually, I loved my branch. I still love it; but you know, there are some exams held by official bodies. And when I attended one of those exams, I witnessed a branch manager displaying a negative attitude. Frankly speaking, such kind of stories are common. I think I got furious at his attitude, and I told myself, 'if it is that easy for this type of people to act as managers, it is our duty to not allow them to.'" (P3)

"... So I referred to the management and told about the problem. I asked for a solution and they replied there was no solution. So, I started thinking... 'Why are managers so reluctant to produce solutions? If they cannot find a solution, then why do they fill that management position?'... This was the day when I finally made up my mind to choose management." (P8)

Obligatory circumstances: A principal stated that her decision to become a principal was due to obligatory circumstances where there was no other candidate for the managerial position at her workplace.

“When I was first appointed as a principal in Of district of Trabzon, it was a temporary commission as my colleague had quit the managerial position and I had to fill the vacancy. There was no other teacher or principal to fill that position, so I had to do it.” (P9)

Appointment by examination: The regulation of “appointment and relocation of schools principals” decree in 1998 in Turkey to make schools more effectively managed, appointment of school principals based on their score in principalship examinations. Below is the statement by a principal who attended an exam and was later appointed as a principal:

“Of course, I firstly referred to my husband for his advice. He said ‘Well, okay’. Later, I worked in that position for a while, I spent all the time for official correspondence. After a while, the first exam for school management was put into force in Turkey in 1999. Appointment by exam was formalized, as you know. I again asked my husband for his advice. Meanwhile, I was working all day long. I felt like I was overwhelmed by the workload. My husband said: ‘You already spend your whole day at the school, so why don’t you take this exam to acquire your title as a principal?’. I took the exam in 1999, and passed the second one in 2000. I was appointed as a principal in 2000. (P10)

Difference in Approach of Female Principals in School Management

It can be claimed that female principals create a difference with their perspectives and the behavioral patterns they adopt in school management. (i) School culture, (ii) communication in the school and (iii) aesthetic properties of the school are addressed as different aspects and then the sub-themes are formed. The themes, sub-themes and codes created are presented in Table 4.

Table 4.

Difference in Approach of Female Principals in School Management

<i>Theme</i>	<i>Sub-theme</i>	<i>Code</i>
Difference in approach of female principals in school management	School culture	Warm and friendly environment
	Communication in the school	Sincerity Empathy
	Aesthetic properties of the school	Feminine perspective

The findings related to the sub-themes and codes for the theme of difference in approach of female principals in school management can be summarized as follows:

School Culture: This sub-theme consists of a single code, which is : (i) warm and friendly environment.

Warm and friendly environment: Female principals reported that family culture is predominant in their schools, they assume the role of a mother and strive to create a warm and sincere atmosphere, as quoted below:

“You need to approach the problem with all your senses. You handle it confidentially. You examine the problem in a detailed and careful manner. Then the solution will soon spontaneously appear in your mind. I am already 50 years old; so, if there is a dispute between two parties who are young ladies, I will assume the role of a mother. And as soon as I take the role of a mother, my reaction will exactly be that of an angry mother.” (P1)

“For example, no one can enter the building without greeting others. Everyone has to smile at each other. And when any of the teachers is sad and depressed, then we will ask that teacher what the problem is. We have to change that teacher’s negative mood into a positive one, or the children in his/her classroom will be negatively affected by his/her mood.” (P4)

“We are like a family, with a warm and friendly atmosphere, and a positive dialogue between colleagues. I can spend my tea time or have lunch with my colleagues, I can serve them tea.” (P7)

Communication in the school: This sub-theme consists of two codes, which are: (i) sincerity and (ii) empathy.

Sincerity: Female principals highlighted the concept of sincerity in communication in the school. A review on the female principals’ views on sincerity demonstrates that they are primarily solution oriented with a humane attitude.

“To tell you the truth, I love sincerity as a xxxxx but I don’t approve of fensively presumptuous behaviors. There is a thin line between the two. I personally avoid an overfamiliar attitude and never let others display that attitude toward me. Sincerity is nice, but I cannot tolerate those that are unduly familiar. I really enjoy doing my job but I do not intervene in others doing their job. I just observe their way of doing their job. And I mind my own job. The life style, social relationships, ideologies and beliefs of a colleague are not my business. They do not have to like me or salute me when we come across anywhere out of school. I’d never mind about it. Yet, as soon as we enter the school, we will be obliged to fulfill the requirements of our position to the best of our ability. This equally applies to both parties.” (P3)

“If I notice a dispute between two colleagues, I try to reconcile the parties. I usually try to identify the cause of the problem and solve it by discussing it with both parties. I am more like an elder sister than a principal to them.

They pay attention to avoid making me upset. Sincerity is so important. I usually manage to solve problems unless they are too complicated. I occasionally find myself in dispute with the staff of Turkish employment agency, and such disputes are also solved by way of discussion (P6)."

Empathy: Female principals reported that the concept of empathy and open communication are of primary importance for them in terms of communication in the school.

"Well, I would try to discuss it with both parties. Luckily I have not experienced such a problem, but I would hear both parties if I did. I rely on my experience with my previous school. I would hear the statements of both parties, then invite them for a mutual discussion. I would hold a face to face conversation with them to make them aware of their faults, mistakes and any positive or negative behaviours, without adding any personal comment to my observations. I would start by telling about their positive behaviour and then remind them of their negative behavior. By doing so, the party would be motivated to discuss the problem in an objective manner. This would even encourage the party to apologize for the negative behavior." (P5)

"I have seen that the most important thing is the communication skill. You need to have the skills to communicate with people. Secondly, you need to have empathy. I would not define myself as a dominant or stubborn principal. Such traits remained in the past." (P9)

Aesthetic properties of the school: This sub-theme consists of a single code, which is: (i) feminine perspective.

Feminine perspective: The female principals' views on aesthetic properties of the school reveal the feminine perspectives and the difference in approach of female principals in school management. The principals reported that they had to take care of physical conditions of the school due to the unavailability of a facility manager, yet they preferred to offer an aesthetic perspective to address the physical conditions. Cleanliness and order are reported as the concepts of primary importance in this context. Below are quoted detailed views of the female principals on aesthetic properties of the school:

"I have been receiving feedbacks from other schools. My school is really clean, I pay attention to ensure cleanliness and careful use of school items. I get positive feedbacks from parents and visitors, they say my school meets the standards of a western school in terms of aesthetic properties and cleanliness." (P3)

"Yes, in fact, we spent so much effort for the school building. Snow and rain caused a water leak all the way down to the boiler room. We had times in which we felt desperate. We had financial problems, the schools have no income, other problems may emerge with various items and all these drain our energy." (P5)

“I would love to take care of the gardening work. I mean the school garden. I wish I could bring it to a better condition. I feel like there are tons of other tasks to fulfill. I care a lot about the surroundings of the school and its organization. I handle problems about the surrounding area, and sometimes I take a walk within the building to check the temperature, visit the classrooms, examine the physical conditions, and observe the employees.” (P2)

I don’t know if it will sound weird but ... as soon as I step into the school in the morning, I smell each of the roses in our garden and feel the energy in my soul. I always absorb that energy before I start working. I care a lot about positive energy. Even during phone conversations with people, there are times when I feel that the other person is in a low mood or tired, so I try to transfer my positive energy to that person. (P7)

Challenges Faced by Women in School Management as a Male-Dominated Career Area

Principals with different responsibilities, tasks and roles may encounter various problems in the process of school management. Like with many other principals, female principals also have to handle a variety of problems while struggling against challenges of existing as a woman in school management, which is perceived as a male-dominated area. In this frame, challenges faced by women in school management as a male-dominated career area is grouped under two sub-themes, which are (i) balance of power and (ii) adoption of patriarchal culture. The themes, sub-themes and codes created are presented in Table 5.

Table 5.
Challenges Faced by Women in School Management as a Male-Dominated Career Area

<i>Theme</i>	<i>Sub-theme</i>	<i>Code</i>
Challenges Faced by Women in School Management as a Male-Dominated Career Area	Balance	Balance of power Balance between personal and professional life
	Adoption of patriarchal culture	Transformation

The findings related to the sub-themes and codes for the theme of challenges faced by women in school management as a male-dominated career area can be summarized as follows:

Balance: This sub-theme consists of two codes, which are: (i) balance of power and (ii) balance between personal and professional life.

Balance of power: Some of the female participants reported that they experienced problems with authority and power relations in the school. Given the fact

that the school community is managed by patriarchal rules, it is inevitable for female principals to face challenges in establishing the balance of power. Below some of the examples are provided:

“There are times in which I may have difficulty in ensuring the employees to implement my directives. Of course, this does not happen all the time. Relationships are on a knife’s edge, you need to plan your steps very carefully.” (P4)

“... Sometimes it feels great to have the final word. You receive suggestions, you may accept or forward them. You have the final word and, honestly, this feels so good. But there are times when this causes problems, as well.” (P5)

Balance between personal and professional life: In the view of the social roles that are attributable to women like being a parent, spouse or child, school management is inevitably reflected on family life. Female principals reported that they feel bad merely doing their job instead of their social roles and have difficulty in establishing the balance between family and professional life.

“As we are too busy during the day, we may have to get off work very late in the evening, and we will still have chores waiting to be done at home. Sometimes I find myself thinking if I am neglecting my kids. My professional life affects my family life to some extent.” (P10)

“What kind of things? Well, as I said before, I feel myself lucky in that sense as a xxx. Why? I maintain good relations with people. There are times that I may need to use my persuasive skills, insist on my demands, and even shed tears. Sometimes I even jokingly discuss on it with my husband. I need to hear that he is okay with my career plans. I feel guilty.” (P2)

“It was a lot worse in the beginning. I used to start crying as soon as I entered the house. We used to try to find solutions together. Or there were times when I had a problem. He used to leave work and drive all the way to my school to help me with my problem.” (P7)

Adoption of Patriarchal Culture: This sub-theme consists of a single theme under the title of (i) transformation.

Transformation: Female principals reported that they soon adopted the patriarchal culture prevailing in management, and had to adapt their behavior and style of speaking to that culture. They stated that they transformed their style to get recognition over time in school management, which is predominantly based on patriarchal rules.

“I have been married for 30 years, and I swear I have never had to try so hard to convince my husband on anything in the manner that I had to convince people on matters in my professional life. My only motivation would be to receive a specific service for the school. I hope I am not misunderstood. I maintain my patience until the necessary service is provided. My only motivation would be to provide the kids with that service in the school. Some-

times I even had to change the tone of my voice in a persuasive mode, like 'dear principal, please'. You can see that this is not the real tone of my voice. This isn't even my voice. But I had to do it." (P1)

"You have no other choice but adapt to it. Take it or leave it. Otherwise they will not accept you. So, in an effort to make them accept us, we started acting like men." (P2)

"I go to any length(s) to do my job, I never give up. I used to have a fragile personality. But you soon learn how to say 'no'. When you act in a sincere manner, there will be people who will soon try to take advantage of their friendly relationship with you. There is no such thing. You will definitely need to apply certain rules." (P3)

Discussion and Conclusion

Turkish education system is an area where women work intensively. The ratio of women principals is 7 % while it is only 2 % among all administrative positions (MoNE, 2019). Teaching is still perceived as a "women's profession". Teaching is seen as a suitable profession for women, especially in preschool and primary school levels, which require qualifications compliant with the maternal role and "the feminine nature" and allow women to fulfill their traditional feminine roles in an uninterrupted manner (Fuller, 2014; Işıksoluğu, 1997). However, despite the teaching profession forming the basis of school management, men apparently outnumber female professionals in supervision, school management and central organization of MoNE (Ministry of National Education) (Ergün, 1996; Shum & Cheng, 1997). The recent amendments to the regulations have necessitated an increase in the number of female superintendents, such that there must be at least one female principal among those of educational institutions providing education solely for female students, and at least one female deputy principal must be appointed for such educational institutions and boarding schools for girls, and that at least one female deputy principal must be appointed for coed schools with three or more deputy principals. However, the difference between female teacher and female school principal ratios remained unchanged. According to the latest data, 55.8 percent of teachers in Turkey are women, while only 7.2 percent of school principals' are female (OECD, 2019). Durğun (2011) noted that, as in all organizations, men outnumber women in management positions in educational organizations, and that management is notably perceived from a sexist point of view and identified as a male-dominated term in the cultural context in a similar way. A review of the demographic structure in school management reveals that, while women outnumber men in teaching positions, the majority of managerial positions are filled by men (Şimşek, 2010). In other words, the fact that most of the teachers working in Turkey is female is not reflected in the number of female school principals.

In the view of gender relationships, school environment is a social area dominated by hegemonic masculinity. The rate of school management positions assumed by female professionals varies depending upon the level of education provided at the school. Eurostat data given in the report of the EU commission reveal that managerial positions in secondary schools are mainly filled by men while the number of female principals is higher in primary schools. 75% of primary school principals are female in Bulgaria, Austria, Poland, Slovakia, United Kingdom and Iceland. On the other hand, the number of female principals is lower in secondary schools; the difference between the number of female and male principals in primary and secondary schools is higher especially in France, Austria, Sweden and Iceland. For most of the countries, the number of female principals in secondary schools is below 50%. This rate remains below 30% in many countries and the ratio is quite low in Turkey (Eurydice, 2013). Therefore, more women need to assume school management roles.

When the reasons for choosing to be a teacher before the reasons for choosing to be a principal are examined, it is seen that the female school principals who participated in the study emphasized internal reasons. It can be said that gender-specific stereotypes prevail over the decisions of participants who decide to be teachers by taking model of people around them or with their love for children. With the concept of gender, the idea of which roles the society deems appropriate for the person comes to the fore. In other words, the fact that the social roles adopted in our country lead women to occupations where they can maintain their family responsibilities, and that the teaching profession is preferred because it is a profession identified with the role of motherhood (Ağroglu-Bakır, Uğurlu, Köybaşı & Özyazıcı, 2017; Çelikten, 2005) is similar to the findings of the study.

The reasons for female principals to choose to become a principal are listed under the themes of social pressure, obligatory circumstances, examination and poor management in this study, which focuses on the experiences of female school principals. The participants stated that their motivation to become a principal was their dissatisfaction with the school principals during their employment as teachers. It can be said that the management approach and leadership behavior adopted by male school principals are effective on this situation. Growe and Montgomery (2001) gathered the results of different studies and presented a table of the leadership styles adopted by male and female managers. When the table is examined, it is seen that male managers have a result-oriented and autocratic management approach, while they do not have a supportive leadership approach. It can be argued that the approach adopted by female school principals in this situation is also effective in their decision to become a principal.

Another interesting point revealed by the study is the women difference in management. It is seen that the participants attach importance to creating a warm and friendly atmosphere in their schools, emphasizing sincerity in the communication within the school and prioritizing empathy. Similarly, Adams and Hambricht (2004) emphasize that as a result of their study, female managers can

be contacted more easily because of their supportive attitude. Oplatka (2003), on the other hand, states that female school principals cause change in school with the approach they take in management and in-school communication. In parallel with this study, the female principals' views on aesthetic properties of the school reveal the feminine perspectives and the difference in approach of female principals in school management. Female principals do not compromise on aesthetic perspective while considering physical conditions of the school. Cleanliness and order are reported as the concepts of primary importance in this context.

On the other hand, participant female principals in the current study are observed to be sensitive about concepts such as family, respect, tolerance, empathy, happiness, and love. They might be said to have difficulty in establishing the balance of power while paying attention to these concepts. However, this should be seen as a source of inability to use power. In reality, this is related to women principals' use of power positively. They do not use power over, they use power through and power with. Therefore, this finding is an indication that women principals created positive structures in their schools (Fennel, 1999). In any circumstance, women are seen to be accountable for their social roles. Female principals reported that family culture is predominant in their schools and they assume the role of a mother and strive to create a warm and sincere atmosphere.

In conclusion, the low number of female principals is not due to the incapability of women but the distribution of social roles, and daily life responsibilities imposed by such roles, such as chores, child care, etc.. Social and economic arrangements can be made through legislative measures to increase women's participation in business life. Women can be encouraged and motivated to assume managerial positions through emphasis on good examples covering solely female principals, studies can be performed to address women's professional achievements and the strategies referred to by female professionals to overcome barriers to their career advancement, and findings of such studies can be made available for the public.

Türkçe Sürüm

Giriş

Bir kadın mesleği olarak algılanan öğretmenliğin aksine eğitim yönetiminin bir uygulama alanı olan okul yönetiminde erkekler lehine bir durum Türkiye’de de söz konusudur. Okul müdürlüğü bir erkek mesleği olarak algılanmaktadır (Çelikten, 2004). “Meslekte esas öğretmenliktir” varsayımına rağmen kadın müdürler açısından bunun yönetime yansması çok sınırlıdır. Son dönemde de yönetici olarak kadınlar ve yönetimdeki rolleri gibi konular önem kazanmıştır ve Türkiye’nin kadın öğretmen sayısının fazla ancak eğitim yönetimindeki kadın oranlarının düşük olduğu ülkeler arasında olduğu göze çarpmaktadır (Can, 2010). Geçmişten günümüze kadınların ağırlıklı olarak çalıştıkları sektörler değişse de çalışma hayatında yer aldığı gerçeğine rağmen üst düzey yöneticilik pozisyonundaki kadın sayısının az olmasının altında yatan nedenler merak konusu olmuştur. Kore, Çin, Singapur gibi ülkelerde kadın okul müdürü sayısının oldukça fazla olduğu (Kim ve Kim 2005; Morris, Tin ve Coleman, 1999; Su, Adams ve Miniberg, 2000) dikkat çekerken; Türkiye ve Pakistan gibi ülkelerde bu durum tersine dönmektedir (Çelikten, 2004; Kirk, 2004). Geçmişten günümüze, yaşamın her döneminde ve toplumun her kesiminde, kadınlar ve erkekler birlikte çalışmışlardır. Ancak, yaptıkları katkılar aynı ölçüde değerlendirilmemiş ve kadınlar ikinci planda kalmışlardır. Daha düşük statülü işlerde çalışmaları nispeten daha doğal karşılanırken, yöneticilik gibi yüksek güç, prestij ve statü sağlayan mesleklere girişleri ve bu mesleklere yükselmeleri oldukça zor olmuştur (Bayrak ve Mohan, 2001). Bu bilgiler ışığında, toplumda kadınların daha uyumlu, itaatkâr ve yönetilebileceği görevlerde; erkeklerin ise yöneticilik gibi karar verme becerisi gerektiren üst düzey görevlerde yer alması gerektiği gibi geleneksel bir görüşün hâkim olduğu ülkemizde de kadınların yöneticilik pozisyonuna gelmelerinde çeşitli engellerle karşılaştıkları görüşünden hareketle; örgütsel önyargılar ve kalıpların sebep olduğu, kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına gelmelerinin önüne geçen görünmez engeller olarak tanımlanan “*cam tavan*” kavramının (Wirth, 2001) üzerinde durmanın önemli olduğu düşünülmüştür.

Karşılaşılan sorunların belirsizliğine de dikkat çeken “*cam tavan*” (Ayca, 2004), kadınların belli bir aşamadan sonra yükselmelerini engelleyen faktörler bütünü olarak ele alınabilmektedir (Lockwood, 2004; Öğüt, 2006). Literatürde cam tavan algısının oluşmasına neden olan birçok faktör öne sürülmektedir. Yapılan çalışmalarda (i) basmakalıp yargılar, (ii) mentor eksikliği; (iii) iletişim ağı eksiklikleri, (iv) şirket uygulamalarındaki eksiklikler, (v) ayrımcılık; (vi) ailesel sorunlar, (vii) başka birinin işinde çalışma gibi faktörlerin yanı sıra (viii) yönetici eğitimi eksikliği, (ix) kariyer gelişimi için fırsat eksikliği, (x) eğitim olanağı eksikliği, (xi) performans değerlendirme için farklı standartların uygulanması, (xii) değerlendirme sistemlerindeki önyargılar gibi faktörler öne çıkmaktadır

(Anafarta, Sarvan ve Yapıcı, 2008; Cai ve Kleiner, 1999; Dreher, 2003). Aycan'a (2004) göre işyerinde kadınların karşılaştıkları cam tavanın ise (i) erkek yöneticiler tarafından konulan engeller (erkeklerin gücü elde tutma isteği ve kadınların bazı işleri yapamayacağına dair önyargı), (ii) kadın yöneticiler tarafından konulan engeller, (iii) kişinin kendi kendine koyduğu engeller (iş-aile çatışması, özgüven eksikliği, kararsızlık, cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar) olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Marvin ve Bryans (1999) tarafından (i) yöneticilik pozisyonuna başvuran kadın sayısının az olması, (ii) yöneticilik pozisyonunun kadınlar için çekici olmaması, (iii) eğitim yöneticiliğinde erkeklerin baskın olması, (iv) bu pozisyonun erkek işi olarak görülmesi ve (v) yöneticilik pozisyonuna gelen kadınların erken pes etmeleri eğitim yönetimi alanında kadınları engelleyen durumlar olarak gösterilirken; bir başka çalışmada, (i) okul müdürü olmak istememe, (ii) müdürlük konusunda erkeklerin tercih edilmesi, (iii) kadın müdürlerin yönetimle ilgili konularda yeterince zaman ayıramaması ve (iv) toplumsal yapının uygun olmaması gibi durumların kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasına engel teşkil ettiği belirtilmektedir (Tahtaloğlu, 2016). Diğer taraftan başka bir çalışmada ise kadınların üst kademelerdeki görevlerde yer almamasının nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır (Griffin, 1993, s.579'dan akt., Kocacık ve Gökkaya, 2005): (i) Aile ve iş hayatındaki rolleri dengeleme arayışında olan kadın yönetim için gerekli zamanı ayıramaz, (ii) işletme ve mühendislik becerilerinden yoksun olduğu düşünülen kadın yöneticilik pozisyonu için uygun değildir, (iii) başarılı kadınlar örgütlerde çalışmak yerine kendi işyerlerini açmayı yeğler ve (iv) evlilik ve çocuk sahibi olma kadını yöneticilik pozisyonundan uzaklaştırır. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, birçoğunun kadın yöneticilerin önlerindeki engellere yönelik olduğu görülmektedir. Sağlam ve Bostancı (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucuna göre erkek egemen anlayış kadınların yönetici pozisyonuna gelmesini engellemektedir ve kadın rollerine ilişkinin algının değişmesi için bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Aile sorumlulukları, iş-aile çatışması ve kraliçe arı sendromu (Besler ve Oruç, 2010; Örcü, Kılıç ve Kılıç, 2007); ataerkil toplum yapısının işyerinde de kendini göstermesi (Demiriz ve Yaşar, 2009); çalışma hayatında psikolojik şiddete maruz kalma, cinsiyet temelli ayrışma, başarı-zirve ve yalnızlık korkusu (Negiz ve Yemen, 2011) gibi faktörler de kadın okul yöneticilerinin önündeki kariyer engelleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kadın öğretmenler ve okul müdürleriyle yapılan çalışmaların çoğu kadınların yönetici olmasının önündeki engellere yönelik olsa da kadın okul yöneticiliğini farklı yönleriyle ve detaylı olarak ele alan çalışmalara rastlamak da mümkündür. Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik biçimleri bazı çalışmalarda ele alınan farklı noktalardan birisidir. Durrah'ın (2009) yöneticilerin liderlik biçimleri konusunda yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre kadın ve erkek yöneticilerin liderlik biçimleri birbirinden farklılık göstermektedir. Örneğin, erkek yöneticiler risk almaktan korkmayan kişiler olarak tanımlanırken; kadın yöneticilerin takım ruhu oluşturarak samimi liderler olarak görüldüğü belirtilmektedir. Ayrıca bir başka çalışmada, kadınlar tarafından yönetilen okulların erkekler tarafından yö-

netilen okullardan daha başarılı olduğu, kadın yöneticilerin bulunduğu okullarda öğrenme kalitesinin ve öğretmenlerin mesleki performansının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Grove ve Montgomery, 2003). Kadın okul yöneticilerinin demokratik ve işbirliğine yatkın bir stil benimsedikleri; değişim yaratmak ve bu değişikliği uygulamak için daha fazla zaman harcadıkları; öğretim ve müfredatla ilgili sorunları çözme eğiliminde oldukları çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilen diğer hususlardır (Fennell, 1999; Marshall, 1995; Oplatka, 2003; Shakeshaft, 1989). Kawana (2004), kadın okul yöneticilerin daha ilgili, düzenli ve ilişki yönelimli oldukları için erkek meslektaşlarına göre daha etkili olduklarını belirtmektedir. Adams ve Hambright (2004) da benzer şekilde kadın okul yöneticilerinin daha destekleyici, duyarlı, anlayışlı, yaratıcı ve yenilikçi olduğunu ortaya koymuş; Wickham (2007) ise kadın okul yöneticilerinin kullandıkları demokratik liderlik biçimiyle çalışanlarının iş doyumunu artırdığını belirtmiştir. Diğer taraftan Arıkan (2003) ise erkek ve kadın yöneticilerin liderlik tarzları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını öne sürmüştür.

Liderlik biçimlerinin yanı sıra erkek ve kadın okul yöneticilerinin yöneticilik deneyimleri ve kariyer planları da daha önceki çalışmalarda ele alınan noktalar dır. Yapılan bir çalışmada kadınların üstlendikleri ailevi sorumluluklardan dolayı yöneticilik kariyerini erteledikleri; erkeklerin ise kendilerini ön planda tutarak daha erken yaşta yöneticilik yolunda ilerlemeye başladıkları; uzun soluklu kariyer planlarından bahsetmek yerine sıklıkla emeklilik planlarından bahsettikleri; liderlik stillerini tanımlarken koçluk ya da rehberlik gibi ifadelerden çok kişilerarası ilişkiler ve öğretimle ilgili ifadeler kullandıkları ortaya çıkmıştır (Eckman, 2004). Bunlar dışında Ruhl-Smith, Shen and Cooley (1999) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin hangi nedenlerle yönetici olmayı seçtikleri ve hangi nedenlerden dolayı bu mesleği bırakmak isteyebilecekleri ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ise kadın okul yöneticilerinin meslektaş dayanışması ve işten alınan hazzı erkek okul yöneticilerinden daha fazla önem verdikleri için bu mesleği seçtikleri görülmektedir. Diğer taraftan erkek okul yöneticilerinin ise yönetsel ve öğrencilerle ilgili sorunlardan kaynaklı işi bırakma olasılığının kadın okul yöneticilerine göre daha fazla olduğu belirtilmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında okul yönetiminde, yöntem bulma ve strateji belirlemede kadınlarla paylaşımın çok az olduğu ve yapılan çalışmaların da kadın okul yöneticilerin deneyimlerini çok yönlü olarak ele almadığı görülmektedir. Üst düzey yöneticilik mesleklerinin bir “erkek işi” olarak algılanması (Streitmatter, 1999) dolayısıyla kadınların yönetimde kendilerine alan bulmakta zorlanması bu çalışmanın çıkış noktaları arasındadır. Dolayısıyla Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan kadın okul müdürlerine dikkat çekmek, iş başında karşılaştıkları sorunları çok yönlü olarak ele almak amaçlanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada kadın okul müdürleri konusuna dikkat çekilmiş ve okul müdürlüğü “bir kadın mesleği” olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda kadın okul müdürlerinin “müdür olmayı” nasıl anlamlandırdığı irdelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmanın desenlenmesinde ve verilerin analizinde nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel araştırma varsayımlarla, bir dünya görüşüyle, teorik bir paradigmanın olası kullanımıyla başlayan ve toplumsal ya da insani bir problemi anlamak ve açıklamak için kendine has metodolojik gelenekler kullanan bir soruşturma sürecidir (Creswell, 2007). Nitel araştırma kendi içerisinde pek çok kavramsal modele ayrılmaktadır. Kadın okul müdürlerinin “müdür olmayı” nasıl anlamlandırdığını irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada, çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden *fenomenolojik yaklaşım* kullanılmıştır. Yaşanmış deneyimlere odaklanan fenomenolojik yaklaşım, insanların yaşadıkları olayları nasıl betimlediğini ve duyuları yoluyla onları nasıl deneyimlediklerinin incelenmesini sağlamakla birlikte dünyayı anlamlandırmamıza ve bir dünya görüşü geliştirmek için deneyimlediğimiz fenomenleri nasıl bir araya getirdiğimize yoğunlaşmaktadır (Husserl, 2012). Böylece fenomenlerin temel yapısını betimleyerek olgulara ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmamıza da imkan sağlamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada kadın okul müdürlerinin “müdür olmak” ile ilişkilendirilmiş deneyimlerinin onlar için ne anlama geldiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun ve maksimum çeşitlilik yöntemleriyle seçilen 10 kadın müdürden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemede yer alacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak; ayrıca çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcılar belirlenirken mesleki kıdem, müdür olarak mesleki kıdem, yaş ve görev yaptığı okul türü değişkenleri maksimum çeşitliliği sağlayan değişkenlerdir. Katılımcıların ortalama yaşı 40'tır ve 31 ile 50 arasında değişmektedir. Sekiz müdür evli ve iki müdür bekar. Ortalama öğretmenlik deneyimleri 13,7 yıl iken, ortalama müdürlük deneyimleri 2,6 yıldır ve en düşük 7 ay ile 10 yıl arasında değişmektedir. Üç müdür 10 yıl, biri 8 yıl, biri 4 yıl, biri 2 yıl, biri 1 yıl ve biri 1 yıldan daha az müdürlük deneyimine sahiptir. Yedi müdür lisans derecesine sahip iken, üç müdür yüksek lisans derecesine sahiptir. Dört müdür ilköğretim, üç müdür ortaokulda, bir müdür lisede, bir müdür meslek lisesinde ve bir müdür okulöncesi'nde görev yapmaktadır. Katılımcılara ilişkin temel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler

	Yaşı	Medeni durumu	Öğretmen Olarak Mesleki Kıdem	Müdür Olarak Mesleki Kıdem	En Son Mezun Olduğu Program	Görev Yaptığı Okul Türü
K1	41	Evli	19 yıl	8 yıl	Lisans	Anaokulu
K2	47	Evli	23 yıl	7 ay	Lisans	Meslek Lisesi
K3	50	Evli	27 yıl	10 yıl	Yüksek lisans	Ortaokul
K4	31	Bekar	8 yıl	2 yıl	Yüksek lisans	Ortaokul
K5	36	Evli	16 yıl	-	Lisans	Anadolu Lisesi
K6	37	Evli	16 yıl	4 yıl	Yüksek lisans	İlkokul
K7	39	Evli	18 yıl	1 yıl	Lisans	İlkokul
K8	31	Bekar	9 yıl	1 yıl	Lisans	Ortaokul
K9	40	Evli	17 yıl	10 yıl	Lisans	İlkokul
K10	49	Evli	32 yıl	10 yıl	Lisans	İlkokul

Veri Toplanması

Çalışmada veriler katılımcıların bir kadın olarak okul müdür olmayı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde araştırmacılara tarafından alan yazın taraması ve grup çalışmaları yapılarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra soru havuzundan amaca uygun olarak sorular seçilerek görüşme formu oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşüne başvurulmuş; uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda sorularla ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla üç (3) okul müdürüyle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin sonucunda bazı soruların yeniden düzenlenmesi, anlaşılmayan soruların çıkarılması ve yeni soruların eklenmesiyle görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu toplam 21 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

İşlem

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerinden gerekli izinler alındıktan sonra seçilen okullara gidilerek gönüllülük esasına göre belirlenen 10 müdürle yarı yapılandırılmış nitel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve anlaşılmayan soru olduğunda, anlaşılmasını sağlayacak ek sorular sorulmuştur. Ardından okul müdürleriyle gerçekleştirilen görüşmelerin yazılı dökümü yapılmıştır. Çalışma sürecinde elde edilen verilerin analizinde, kadın okul müdürlerinin 'müdür olmayı' nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak için fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Fenomeno-

lojik analizde temel amaç, araştırma sonucunda elde edilen günlük yaşamdan elde edilen özgün verileri deneyimlere dayalı olarak açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan işlem ise, önce müdürlerin verileri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonra her deneyim parçası ana temalar oluşturulmuştur. Bu süreç betimleyici kodlama ile benzerlik göstermektedir. Sonra, merkezi temalar oluşturulmuştur. Birbirine benzeyen verilere verilen kodlar temel temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir ve bunlar deneyimin anlamını ortaya koyabilecek önermelere dönüştürülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2005; Saldana, 2011). En son olarak ise, örüntüler oluşturulmuş ve her bir görüşme karşılaştırılarak, ana başlıklar olarak raporlaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için bazı önlemler alınmıştır. Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için: (i) görüşme formu geliştirilirken ilgili literatür incelenerek bir kavramsal çerçeve oluşturuldu; görüşme sonrasında kişilerin söylediklerinin yazılı olarak dökümü yapılmış; (ii) katılımcılara yöneltilen yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular ve katılımcı görüşleri bir bütün olarak göz önünde bulundurulmuş ve buna bağlı olarak başlangıç temaları oluşturulmuştur. Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak için, çalışmanın yöntem bölümünde, desen, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması süreçlerindeki işlemlere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005) nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasının geçerliğin önemli ölçütleri arasında olduğunu belirtmiştir. Veriler en az 3 araştırmacı tarafından ayrı ayrı ele alınarak fikir birliği sağlanmıştır. Nihai olarak ise, tüm grup (6 araştırmacı) bulguları gözden geçirmiştir.

Çalışmanın iç güvenilirliğini sağlamak için: (i) veri analizinde elde edilen çözümlenmeye ilişkin bulgular öncelikle hiçbir yorum yapılmadan doğrudan verilerle daha sonra yapılacak yorum ve açıklamalara temel oluşturulmuş; (ii) veri analizinde kavramsal çerçeve temel alınarak temalar belirlenmiştir. Çalışmanın dış güvenilirliğini sağlamak için (i) araştırmacılar süreç içinde yapılanları ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur; (ii) elde edilen ham veriler ve çözümlenmeler ileriki bir dönemde olası bir teyide yönelik olarak araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Bulgular

Bu çalışmada, kadın müdürlerinin müdür olmayı nasıl anlamlandırıldığı araştırılmıştır. Bu bölümde de katılımcılarla yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya katılan kadın müdürlerinin müdür olma deneyimlerine ilişkin belirttikleri ifadeler dört (4) tema altında toplanmıştır. Bu temalar ise şu şekildedir: (1) *öğretmen olmayı seçme*, (2) *müdür olmayı*

seçme, (3) okul yönetiminde kadın farkı, (4) erkek egemen bir alan olarak okul yönetiminde kadın olmanın zorlukları.

Öğretmen Olmayı Seçme Nedenleri

Katılımcıların öğretmen olmayı seçme nedenleri (i) içsel nedenler ve (ii) dışsal nedenler temaları altında toplanmış ve oluşturulan temalar Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde ise, içsel nedenlerin en çok vurgulanan alt tema olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Kadın Okul Müdürlerinin Öğretmen Olmayı Seçme Nedenleri

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kod</i>
Öğretmen olmayı seçme nedenleri	İçsel nedenler	Model alma
		Çocuk sevgisi
	Dışsal nedenler	Kişisel ilgi/çocukluk hayali
		Sınav sonucunda yerleşme
		Yönlendirme

Öğretmen olmayı seçme temasına ilişkin alt temalar ve kodlara ilişkin bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

İçsel Nedenler: Bu alt tema toplamda 3 koddan oluşmaktadır. Katılımcılar, bu alt temada öğretmenlik mesleğini tercihlerinde en çok içsel gerekçeleri dile getirmişlerdir. Bu alt temayı oluşturan kodlar ise (i) model alma, (ii) çocuk sevgisi ve (iii) kişisel ilgi/çocukluk hayalidir.

Model alma: Çalışmaya katılan kadın okul müdürleri model almayla ilgili ailelerinden ve öğretmenlerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Model almaya ilişkin verilen örnekler ise şu şekildedir:

“Evet, öğretmen olmak üzere başladım. Çünkü aileden geliyor. Annem öğretmen bende matematik öğretmiyim. Çok sevdiğim için, matematik dersine annemle başladım.” (K2)

“Benim doğduğum ve ikamet ettiğim yer kırsal bir yerd, ilkokula gidiyorduk örnek alacağımız mesela bir kaymakam ya da vali olmadığı için gözümüzü açtığımızda örnek alacağımız bir tek öğretmenimiz vardı, öğretmenimizi örnek aldık yaşantısını ve ideallerini aynı zamanda insanlara olan yardımlarını her halde ondan olacak ki öğretmen olmak istemiyoruz çocukluktan.” (K4)

“Ortaokulda iken matematik öğretmenimi çok seviyordum. Okulda iken benim öğretmen olmamı çok istiyordu... ben de memur çocuğu olduğum için matematik öğretmeni oldum, hatta matematiğe aşığım diyebilirim.” (K7)

Çocuk sevgisi: Kadın okul müdürleri doğaları gereği çocuklara karşı daha şefkatli ve sevgi dolu oldukları için öğretmenlik mesleğini seçtiklerini şu şekilde belirtmiştir:

“Lise yıllarımda karar verdim... aynı zamanda çocukları da çok severim, öğretmen olma hikâyem bu şekilde.” (K3)

Kişisel ilgi/çocukluk hayali: Öğretmenlik mesleğinin önemini yitirdiğini görebileceğimiz günümüzde, öğretmenlere gelen eleştirilerin başında mesleki heyecan eksikliği gelmektedir. Yapılan eleştirilerin en haklı yanı ise, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini üniversite sınavı sonucunda aldıkları puanlar doğrultusunda, yapabilecekleri en iyi tercih olması sebebiyle seçmesidir. Oysaki öğretmenliğe değer katacak olan gerçekten bu mesleği yapmak istedikleri için tercih eden öğretmenler olacaktır. Kadın okul müdürleriyle yapılan görüşmede benzer görüşleri bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen olarak doğmak gerekiyor. Kesinlikle onu ve ruhunu siz onu bulmanız gerekiyor, kendi kendinizi keşfetmeniz gerekiyor. Mesela Moskof diyor ya; en dip nokta kendini keşfetmek gerçekten içimizde var aslında bir yaradılış sebebimiz var. Ama ya onu biz buluyoruz ya da birinin bizi bulma noktasında yönlendirmesi gerekiyor. Ben İlkokul 3’e gidiyordum okumaya inanılmaz ilgim vardı zaten. Ne olmak istediğim sorulduğunda Türkçe öğretmeni diyordum net. Öğretmen demiyordum ya da Matematik şuydu buydu. Net olarak Türkçe öğretmeni olmak istiyordum diyordum.” (K3)

Dışsal Nedenler: Bu alt tema ise 2 koddan oluşmaktadır. Katılımcılar, bu alt temada öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında (i) üniversite sınav sonucu ve (ii) öğretmen yönlendirmesi şeklinde dışsal nedenler belirtmişlerdir.

Sınav sonucunda yerleşme: Sınav sonucunda öğretmenlik mesleğini seçmeyele ilgili alıntılar incelendiğinde, eğitim sistemimizdeki yükseköğretime geçişte merkezi sınavlara vurgu yapılarak, tesadüfi veya yanlışlıkla öğretmenlik mesleğini seçmek zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Verilen örnekler ise aşağıdaki gibidir:

“Nasıl öğretmen oldum? Daha önceden biliyorsunuz üniversite sınavlarında öyle bir şeyimiz yoktu. Tercihler işte neresidir, nereyi isteyeceğiz, nereyi yazacağız diye şeyimiz yoktu. Taa 20 yıl öncesinde hatta 24 yıl öncesinde bir yer yazdık ondan sonra ... oraya gittik. Sonrasında öğretmen olacağımızı oraya gittikten sonra öğretmen olacağımızı anladık.” (K6)

“En son üniversite sınavlarına girdiğimde 3 kez değiştirdim tercihlerimi ve en son gece saat 3te değiştirdim. Tabii o anki düşüncem, Ankara Tıp tutuyordu ve ben yanlış sıralamadan Karadeniz Üniversitesi -Fatih Eğitim Fakültesi-Biyoloji bölümüne gittim.” (K7)

“Öğretmen olma Türkiye şartlarında herkesin başına nasıl geliyorsa bizde de aynı şekilde rutin bir meslek sahibi olmak için, lise-üniversiteye hazırlık içinde lise çalışması, sıklardan ya da tercihlerden hangisini tutturabiliyor-

san, özel bir tercihin oluyor ama tutabilirse o da. Nasip oldu öğretmenlik geldi. Sınıf öğretmenliği okuduk ve öğretmen olduk. Bu şekilde.” (K5)

Yönlendirme: Öğretmenin yönlendirmesi ve tavsiyesiyle öğretmenlik mesleğini tercih ettiğini belirten katılımcılar da mevcuttur. Buna ilişkin olarak verdikleri örnek ise şu şekildedir:

“Lisede bir Edebiyat öğretmenim sayesinde karar verdim. Öğretmen olma fikrim hiç yoktu, çünkü benim hayalim, kaymakamlık, avukatlık, savcılık olanlarda daha yoğundu. Fakat edebiyat öğretmenim üniversite sınavına girdiğimiz zaman içerisinde, tercihleri yapmadan önce görüştüğümüzde dedi ki ; senden çok güzel bir öğretmen olur, eminim ki bu işi severek yaparsın, öğretmenlik peygamberlik mesleğidir diyerek beni bu işe havale etti, nasip bu yönde imiş.” (K6)

Müdür Olmayı Seçme Nedenleri

Kadın okul müdürlerinin müdür olmayı seçme nedenleri incelendiğinde, dışsal faktörlere vurgu yaptıkları ve hiçbirinin kendi istekleri doğrultusunda okul müdürlüğünü seçmediği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, müdür olma nedenleri dışsal nedenler teması altında toplanmıştır. Oluşturulan tema, alt tema ve kodlar ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Kadın Okul Müdürlerinin Müdür Olmayı Seçme Nedenleri

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kod</i>
Müdür olmayı seçme nedenleri	Dışsal nedenler	Çevre baskısı
		Kötü idareci örneği
		Mecburiyet
		Sınavla atanma

Müdür olmayı seçme temasına ilişkin alt tema ve kodlara ilişkin bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Dışsal Nedenler: Bu alt tema toplamda 4 koddan oluşmaktadır. Katılımcılar, bu alt temada okul müdürü olma tercihlerinde en çok dışsal gerekçeleri dile getirmişlerdir. Bu alt temayı oluşturan kodlar ise (i) çevre baskısı, (ii) kötü idareci örneği ve (iii) mecburiyet ve (iv) sınavla atanmadır.

Çevre baskısı: Kadın okul müdürleri, müdür olmayı seçerken, yaşadıkları çevre baskısıyla ilgili olarak milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin ve okul çevresinin ısrarını vurgulamıştır. Çevre baskısına ilişkin ifadeler şu şekildedir:

“O çevre baskısıyla ya bu okulun yönetim kurulu tarafından çok baskı aldığım için yoksa kesinlikle düşünmemiştim.” (K1)

“İlçe Milli Eğitimden böyle bir teklif geldi, ilk başta kızım küçüktü istemedim ama sonradan bana uygun geldi, eski okulumdaki öğretmenlerim pek

de emsalim değillerdi yaşça küçüklerdi benden ve onlara bir anlamda biraz olgun duruyordum ve kabul ettim teklifi...” (K5)

“biliyorsunuz mesleki okullarına devlet çok ehemmiyet veriyor ve yeni yönetmeliğe göre de biliyorsunuz burası bir kız okulu, bu tarz okullarda bayan müdür olması gerektiği konusunda devlet yönetmelik getirmiş. Maraş'ta ise bu okulu açtıralım buraya kimi müdür olarak getirelim diye bir çalışma yapmışlar. Sosyal ve aktif bir hayatım var oradan bana bir teklif geldi, buranın kurucu müdürlüğüne ne dersiniz, burada size ihtiyacımız var dediler, ben de ihtiyaç var ise biz de varız dedik.” (K6)

Kötü idareci örneği: Kötü idareci örneğiyle ilgili ise öğretmenken okul yöneticilerinden şikâyet eden, kızan kişilerin “kötü komşu ev sahibi yaptırır” deyişle müdür olmaya karar verdikleri aşağıdaki ifadelerle dile getirilmiştir:

“... Ama maalesef o kadar kötü idarecilerle okulumuz yönetiliyordu ki sürekli bir çatışma halinde giderdi. En sonunda bir gün bir sohbet esnasında çok değer verdiğim bir ağabeyim şöyle bir cümle kurdu: Biz dedi kötü yönetildiğimizi söylüyoruz dedi sürekli bundan şikâyet ediyoruz ama dedi bunu düzeltmek adına ne yapıyoruz dedi. Ne gibi dedim? Daha ne yapalım kendimce söylüyoruz doğrusunu göstermeye çalışıyoruz, mücadele ediyoruz işte dilimiz döndüğünce. Hayır dedi bana öyle geliyor ki dedi biz dedi yarın bir gün öldüğümüz zaman şundan kurtulamayacağız dedi bu vebalden kurtulamayacağız. (K2)

“Aslında ben branşımı çok seviyordum hala seviyorum bu biliyorsunuz kurumların sınavları oluyor, orada bir şube müdürünün ters bir davranışına denk geldim açıkçası, genelde müdürlerin böyle bir hikâyesi vardır. Ona kızgınlığımdan olsa gerek kendi kendime demek ki bu insanlar müdür olabiliyorlar ise demek ki biz de buna müsaade etmemeliyiz.” (K3)

“... Kendileri ile görüşmeye gittiğimde sorun bu dedim. Çözüm ama çözüm yok, dedim ki, hep mi idareciler böyledir neden çözüm üretilmez, ya da neden o zaman orada oturuyorsun... O gün dedim ki ben kesinlikle idareci olmalyım.” (K8)

Mecburiyet: Bir okul müdürü ise atandığı okulda başka bir alternatif olmadığı için mecburiyetten müdürlüğe başladığını şu şekilde belirtmiştir:

“İlk atandığım Trabzon'un Of ilçesinde bir arkadaşımız ayrıldığında tek başıma kalmıştım ve geçici olarak görevlendirme aldım ve zorunlu olarak da müdür olmak zorunda kaldım. Başka öğretmen ya da idareci olmadığında buna mecbur kaldım.” (K9)

Sınavla atanma: Türkiye'de de, bir çok kez farklı uygulamalara gidilmesine rağmen, okullarda etkili eğitimin gerçekleştirilmesini sağlamak açısından 1998 yılında yayınlanan “yönetici atama ve yer değiştirme” yönetmeliğiyle, okul müdürlerinin atanması sınavlarda başarılı olmalarına bağlıdır. Erkek egemen bir iş olarak görülen okul müdürlüğü için sınavla atanma bir şans olmuştur. Benzer

düşünceyi paylaşarak sınava giren bir müdür yardımcısı Benzer düşünceyi paylaşarak sınava giren ve okul müdürü olarak atanan bir okul müdürü ise bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Tabi ki öncelikle eşimle konuştum. İyi tamam dedi. Daha sonra işte, orada çalıştıktan sonra, bayansınız, sürekli yazışmalara cevap vermeler. Bir süre sonra işte 1999 yılında Türkiye'nin ilk müdürlük sınavı. Sınavla atama çıktı biliyorsunuz. O sıra yine eşime sordum. Tabi ben çalışıyorum sabah akşam. Biraz ama doldum. Eşim dedi ki; madem çalışyorsun sabah akşam okuldasın, gir bir sınava adı belli, adın müdür olsun.1999'da girdim, 2000'de girdiğimde kazandım. 2000'de atandım. (K10)

Okul Yönetiminde Kadın Farkı

Kadın okul yöneticilerinin okul yönetiminde benimsedikleri düşünce ve davranış biçimleriyle farklılık yarattıkları söylenebilir. (i) Okul kültürü , (ii) okul içi iletişim ve (iii) okul estetiği ise bu çalışmada farklı yönler olarak ele alınmış ve alt temalar oluşturmuştur. Oluşturulan tema, alt tema ve kodlar ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul Yönetiminde Kadın Farkı

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kod</i>
Yönetimde kadın farkı	Okul kültürü	Sıcak ve samimi ortam
	Okul içi iletişim	Samimiyet Empati
	Okul estetiği	Feminen bakış açısı

Okul yönetiminde kadın farkı temasına ilişkin alt tema ve kodlara ilişkin bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Okul Kültürü: Bu alt tema, (i) sıcak ve samimi ortam olmak üzere tek bir koddan oluşmaktadır.

Sıcak ve samimi ortam: Kadın okul müdürleri görev yaptıkları okullarda ege-men kültürün aile kültürü olduğunu, anne rolünü üstlendiklerini, samimi ve sıcak bir ortam oluşturmaya önem verdiklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Soruna bakarsın, ellersin, bakarsın, koklarsın, önünü arkasını saklarsın. Yani sorunun taraflarını iyice incellersin. O arada çözüm zaten o süreçte kendiliğinden gelir aklınıza. Eğer taraflardan ikisi bir genç rehber öğretmeni bayan genç kıza çok rahattır benim pozisyonda olan bir kadın için 50 yaşındayım, ana pozisyonuna geçerim. Anne rolüne geçtiğim anda kırarım kafanızı, yolarım saçınızı, defolun gidin derim.” (K1)

“mesela bizim okulda selam vermeden içeriye girmeyeceksin. Herkes birbirine gülecek morali bozursa da derdin nedir diye bir sorarız. O öğretmen o derse morali bozuk girmeyecek, girerse 20 tane çocuk var onları olumsuz etkileyebilir.” (K4)

“Aile gibi sıcak bir ortam işte çok güzel bir diyalogumuz var. Ben çalışanlarla oturur çayımı da içerim, yemeğimi de yerim, onlara çayda getiririm, her şeyi yapabiliyim yani.” (K7)

Okul içi iletişim: Bu alt tema, (i) samimiyet ve (ii) empati olmak üzere iki koddan oluşmaktadır.

Samimiyet: Kadın müdürler okul içi iletişimde samimiyet kavramına özellikle vurgu yapmışlardır. Aşağıda samimiyetle ilgili kadın müdürlerin görüşleri incelendiğinde çözüm bulma ve insancıl olmayı ön planda tuttıkları görülmektedir.

“Şimdi hocam bunu sana tek kelimeyle söyleyeyim... xxxxx olarak ben samimiyeti çok severim ama laubalilikten hiç hoşlanmam. İkisinin arasında ince bir çizgi vardır. Ne ben atlarım ne de karşı tarafın atlamasına müsaade ederim. Samimiyet çok güzel ama laubalilik olmaz. İki işte işimi yapmaktan çok keyif alırım, karşı tarafında sadece işini takip ederim. Sadece işimi takip ederim. Ne giymiş, ne yemiş, sokakta kimle gezmiş, hangi fikirdeymiş, hangi düşüncedeymiş hiç umurumda olmaz. Şu kapıdan çıktıktan sonra beni sevmeyebilir, bana selam vermeyebilir hiç umurumda değil ama kapıdan içeri girdiği itibaren buraya geliş amacımız neyse sonuna kadar hakkını vermek zorundayız. O da ben de.” (K3)

“Eğer fark edersem barıştırmaya çalışıyorum, çözüm tekniğim iki tarafla da ayrıca konuşup sorunu öğrenmeye çalışıyorum, bana abla derler müdürden ziyade, kırmıyorlar da beni, samimiyet çok önemli, çok büyük bir problem olmadığı sürece çözüyorum, iş kur elemanları ile de zaman zaman tartışma yaşanıyor ve onlar ile de konuşarak hallediyoruz (K6)”

Empati: Kadın müdürler okul içi iletişimle ilgili empati kavramını ön planda tuttıklarını açık iletişime önem verdiklerini belirtmişlerdir.

“Ya iki tarafı da dinlemeye çalışırım da çok şükür şu ana kadar çıkmadı ama iki tarafı da dinleriz çıktığı taktirde Yani eski okulumda ki durumları göz önünde bulundurur arak söylüyorum. İki tarafı dinler sonra ikisiyle de çağırır karşılıklı konuşurum aynı anda yani ikisini de dinlerim. Daha sonrasında da işte hiç yoruma şey yapmadan işte şeylerini işte hatalarını yada işte eksiklerini veya olumsuz, olumlu durumlarını da yüzlerine söylerim. Haa önce olumlulardan başlar sonra olumsuzza dönerek eğer sıkıntı varsa sıkıntıyı orada olumludan başladığın zaman şey yapar. Geri dönüp özür dilemeler kadar gider belki yapan kişilerin.” (K5)

“Her şeyden önce en temel şeyin iletişim becerisi olduğunu gördüm. İnsanlarla iletişim becerisinin olması gerekiyor.2. empati duygunuzun olması

gerekiyor. Ben kendimi tanımlayacak olursam baskın karakterli yada bu eskiden olduğu gibi benim dediğim olacak gibi bir idareci olmadım.” (K9)

Okul estetiği: Bu alt tema, (i) feminen bakış açısı olmak üzere tek bir kod-dan oluşmaktadır.

Feminen bakış açısı: Kadın müdürlerin okul estetiğiyle ilgili görüşleri okul yönetiminde feminen değerleri ve yönetimde kadın farkını ortaya çıkarmaktadır. Müdürler okulda bir tesis yöneticisi olmadığı için okulun fiziki olanaklarıyla da ilgilenmek zorunda kaldıklarını, ancak kadın müdürlerinin fiziki imkânları estetik bir bakış açısıyla ele almayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Temizlik, tertip, düzen de bu bağlamda öne çıkan kavramlardır. Aşağıda kadın müdürlerin okul estetiğiyle ilgili ayrıntılı görüşleri yer almaktadır:

“Çoğu okuldan geri dönütlere de alıyorum ben, okulum gerçekten temizdir, temiz tutmaya ve eskitmemeye ve eşyaların dikkatli kullanılması ve biraz daha titiz olmaya çalışıyorum ve dışarıdan gelen veliler ve ziyaretçiler batıdan gelen okullar gibi hocam diyorlar çok güzel ve temiz diyorlar.” (K3)

“Aslında evet okul binasıyla çok uğraştık, kar ve yağmur suları birikti ve okulun kazan dairesine indi, bazen çaresiz kaldığımız zamanlar oldu, yani fiziki sorunlar bir şekilde bizleri zorluyor, maddi imkansızlıklar oluyor, okulların da geliri yok, başka başka malzemeler ile sorunlar çıkıyor ve bunlar bizleri çok zorluyor.” (K5)

“Bahçe ile ilgilenirdim okulun bahçesi yani, daha güzel bir hale getirmek isterdim, bana daha çok yapılacak işler var gibi geliyor. Okul çevresine, düzenine çok önem veririm. çevre ile ilgili bir sıkıntı olursa bunun ile ilgili çalışmalar yapıyoruz ve okul içerisinde dolaşıyorum, ısı nasıl sıcaklığı nasıl okulun ve kendim de bir dolaşıyorum, bazen sınıfları da ziyaret ediyorum ve nasıl durumlar, çalışanlara bakıyorum bazen.” (K2)

“İlk önce okuldan içeriye girdiğimde, şimdi biraz şey olacak ama, aşağıda güllerimiz var ya, hepsini ayrı ayrı koklar, enerjiyi içime alarak geçerim. Ben zaten enerjiyi içime alarak geçerim. Ben zaten pozitif enerjiyi çok şey yapan bir insanım. Telefonda bile birisinin böyle çok alçak, yani yorgun ya da şey onu hissettiğimde, telefonla bile karşıya böyle, enerjiyi mutlaka şey yaparım.” (K7)

Erkek Egemen Bir Alan Olarak Okul Yönetiminde Kadın Olmanın Zorlukları

Farklı sorumluluk, görev ve rollere sahip okul müdürleri, okulu yönetme sürecinde birçok sorunla karşılaşabilmektedir. Kadın okul müdürleri, diğer pek çok okul müdürü gibi farklı sorun alanlarıyla baş etmekte hem de erkek egemen bir alan olarak algılanan okul yönetimi sürecinde kadın olarak var olabilmenin zorluklarıyla mücadele etmektedir. Bu bağlamda erkek egemen bir alan olarak okul yönetiminde kadın olmanın zorlukları (i) güç dengesi ve (ii) erkek egemen

kültürü benimseme olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Oluşturulan tema, alt tema ve kodlar ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Erkek Egemen Bir Alan Olarak Okul Yönetiminde Kadın Olmanın Zorlukları

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kod</i>
Erkek Egemen Bir Alan Olarak Okul Yönetiminde Kadın Olmanın Zorlukları	Denge	Güç dengesi Özel hayat-iş hayatı dengesi
	Erkek egemen kültürü benimseme	Dönüşüm

Erkek egemen bir alan olarak okul yönetiminde kadın olmanın zorlukları temasına ilişkin alt tema ve kodlara ilişkin bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Denge: Bu alt tema (i) güç dengesi ve (ii) özel hayat-iş hayatı dengesi olmak üzere iki koddan oluşmaktadır.

Güç dengesi: Bazı kadın müdürler okulda otorite ve güç ilişkileri konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtirken, okul toplumunun erkek egemen kurallarla yönetildiği göz önüne alındığında kadın müdürlerin güç dengelerini kurmalarında sıkıntı yaşamaları da kaçınılmazdır. Bu bağlamda verilen örnekler şu şekildedir:

“Bazen çalışanlara söz geçirmekte sıkıntı yaşayabiliyorum. Ama her zaman olmuyor tabi. İlişkiler bıçak sırtı, iyi ayarlamak lazım.” (K4)

“.....Tabi son sözü söylemek güzel oluyor bazen, bazı öneriler geliyor onları bazen kabul ediyor, bazen de yönlendiriyorsunuz. Son noktada son söz size kalıyor bu açıkçası çok güzel. Bazen sıkıntı da yaratıyor bu durum.” (K5)

Özel hayat-iş hayatı dengesi: Kadınlara atfedilen anne olma, eş olma, evlat olma gibi toplumsal roller göz önüne alındığında müdürlük mesleğinin aile hayatlarına yansması da kaçınılmazdır. Kadın müdürler sahip oldukları toplumsal rollerle salt mesleklerini icra ettikleri için kendilerini kötü hissettiklerini, aile hayatı-iş hayatı dengesini kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

“Çok yoğun zaman geçtiği için akşam bazen çok geç çıkıyoruz bayanız ve evdeki işleri de yetiştirmek zorundayız, çocukları acaba çok mu ihmal ediyorum diye eve biraz yansıyor.” (K10)

“Nasıl bir şeyler. Dediğim gibi tamam xxxx olarak ben o anlamda kendimi şanslı sayıyorum. Niye? İyi, insani ilişkilerim iyi giriyorum, çıkıyorum, yalvarıyorum, ağlıyorum, söylüyorum bazen hatta takılıyorum da eşime. Hakkını helal et diyorum. Kendimi suçlu hissediyorum.” (K2)

“Hele ilk zamanlar çok daha şeydi. Bırakın eve gitmeyi anında böyle ağlamaya başlıyordum. Yani birlikte çözüm bulmaya çalışıyorduk. Ya da bir sıkıntı oluyordu. Eşim, inanın çalıştığı yerden atlayıp geliyordu.” (K7)

Erkek Egemen Kültürü Benimseme: Bu alt tema (i) dönüşüm aldı altında tek bir temadan oluşmaktadır.

Dönüşüm: Kadın müdürler yönetimde söz konusu olan erkek egemen kültürü zamanla benimsediklerini, davranışlarını, konuşmalarını değiştirmek zorunda kaldıklarını ve uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Maskülen değerlerin hâkim olduğu yönetim anlayışında zamanla kabul görmek için dönüştüklerini dile getirmişlerdir.

“Bak yemin ediyorum 30 yıllık evliyim kocama dökmediğim dili elin adamlarına yaptım. Sırf onun bir işini gördüreyim diye. Hani bunu farklı algılayma. Niyetliyim, iş bitsin, yeter ki o hizmet gelsin. O çocuklar bundan faydalanсын diye ‘müdürüm lütfen ama ‘ bak şimdi bu ses bana yakışan bir ses değil. Benim sesim de değil. Ama o sesi yapmak zorunda kaldım.” (K1)

“Mecbur uyum sağlıyorsunuz. Ya bu deveyi güdücen, ya bu diyardan gidicen. Seni içlerine almazlar yoksa. Bizde erkek gibi davranmaya başlıyoruz, kendimizi kabullendirmek için.” (K2)

“Tuttuğumu kesinlikle sonuna kadar giderim, kesinlikle bırakmam. Tabii kırılğan bir yapım vardı. Ama daha sonra ‘hayır’ demeyi öğreniyorsunuz. Çünkü karşı taraf sizin yüzünüzün gelecek olduğunu gördüğünde, bunu işte sizin çok iyi arkadaşınız gibi şey yapıp, bunu bir süre sonra ‘acaba bunu kendi çıkarlarına şey yapabilir miyim ? ‘ Öyle bir şey yok. Daha sonra belli kuralları uyguluyorsunuz.” (K3)

Özet, Sonuç ve Tartışma

Türk Eğitim Sistemi kadınların yoğun olarak çalıştıkları bir alandır. MEB’de kadın müdür oranı % 7 ve toplam yöneticiler içinde kadın yönetici oranı % 2’dir (MEB, 2019). Öğretmenlik bir “kadın mesleği” olarak algılanmaya devam etmektedir. Öğretmenlik, özellikle okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde, annelik rolü ve kadının doğasıyla uyumlu özellikler gerektiren ve kadının geleneksel rollerini aksatmadan sürdürebildiği bir meslek olarak görülmekte ve kadınlara yakıştırılmaktadır (Fuller, 2014; Işıksoluğu, 1997). Ancak, okul yöneticiliğinin kaynağı öğretmenlik olmasına rağmen, müfettişler, okul müdürleri ve MEB merkez örgütü yöneticileri arasında kadınların sayısı çok azdır (Ergün, 1996; Shum ve Cheng, 1997). Son yıllarda yapılan yönetmelik değişiklikleriyle yönetici görevlendirmede esas alınacak hususlardan öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdürleri ile bu kurumlar ve yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az birinin kadın adaylar arasından görevlendirilmesi; karma eğitim yapılan ve müdür yardımcısı sayısı üç ve daha fazla olan eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az birinin kadın adaylar arasından görevlendirilmesi gibi hususların dikkate alınmasıyla okul yönetiminde kadın yönetici sayısını arttırmıştır. Ancak kadın öğretmen ve kadın okul müdürü oranları arasındaki fark kapanmamıştır. Yayınlanan son verilere göre, Türkiye’de öğretmenlerin yüzde 55,8’i kadinken, okul müdürlerinin ise sadece yüzde 7,2 ‘si

kadındır (OECD, 2019). Durğun (2011) da benzer şekilde tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yöneticilerin çoğunu erkeklerin oluşturduğunu, yöneticiliğin oldukça cinsiyetçi bir kavram olarak algılandığı ve kültürel bağlamda erkekle özdeşleştirilerek tanımlandığını belirtmektedir. Okul yöneticiliğinde demografik profil incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen sayılarının kadınların lehine olmasına rağmen, okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir (Şimşek, 2010). Başka bir deyişle, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin çoğunun kadın olması gerçeği, kadın okul müdür sayısına yansımamaktadır.

Okul ortamı, toplumsal cinsiyet ilişkileri dikkate alındığında, erkek hegemonyasının sürdüğü bir toplumsal alandır. Kadınlarının okul müdürlüğü görevini üstlenmeleri, okulun bulunduğu düzeye göre değişkenlik göstermektedir. AB komisyonu tarafından yayınlanan raporda yer alan Eurostat verilerine göre, ortaöğretim düzeyindeki okullarda görev yapan müdürler genellikle erkek müdürlerdir. İlköğretim düzeyinde ise kadın müdür sayısının arttığı gözlenmektedir. Bulgaristan, Avusturya, Polonya, Slovakya, Birleşik Krallık ve İzlanda’da ilkokul müdürlerinin %75’i kadınlardan oluşmaktadır. Ancak ortaöğretimde görev yapan kadın müdür sayısı azalmakta ve özellikle Fransa, Avusturya, İsveç ve İzlanda’da ilk ve ortaöğretimdeki kadın müdürlerle erkek müdürler arasındaki fark oldukça artmaktadır. Ülkelerin çoğunda ortaöğretim düzeyindeki okullarda görev yapan kadın müdürlerin sayısı %50’nin altındadır. Birçok ülkede bu oran %30’un altında kalmaktadır. Ülkemizde ise bu oran oldukça düşüktür (Eurydice, 2013). Bu nedenle de, kadınların okul yönetiminde yeri tartışılmaktadır.

Çalışmaya katılan kadın okul müdürlerinin müdür olmayı seçme nedenlerinden önce öğretmen olmayı seçme nedenleri irdelendiğinde daha çok içsel nedenlere vurgu yaptıkları görülmektedir. Çevresindeki kişileri model alarak ya da çocuklara duyduğu sevgiyle öğretmen olmaya karar katılımcıların kararları üzerinde cinsiyete özgü kalıp yargıların baskın olduğu söylenebilir. Toplumsal cinsiyet kavramıyla toplumun kişiye hangi rolleri uygun gördüğü fikri öne çıkmaktadır. Başka bir anlatımla, ülkemizde benimsenen toplumsal rollerin kadınları daha çok ailevi sorumluluklarını sürdürebilecekleri mesleklere yönlendirdiği, öğretmenlik mesleğinin de annelik rolüyle özdeşleştirilen bir meslek olması dolayısıyla tercih edilmesi gerçeği (Ağiroğlu-Bakır, Ugurlu, Köybaşı ve Özyazıcı, 2017; Çelikten, 2005), çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Kadın okul müdürlerinin müdür olma sürecinde yaşadıkları deneyimlere odaklanan bu çalışmada, kadın okul müdürlerinin müdür olmayı seçme nedenleri çevre baskısı, mecburiyet, sınav ve kötü idareci örneği temaları altında toplanmıştır. Kötü idareci örneğiyle ilgili ise öğretmenken okul yöneticilerinden şikâyet eden, kızan kişilerin “kötü komşu ev sahibi yaptırır” deyişleriyle müdür olmaya karar verdiklerini dile getirmişlerdir. Bu durum üzerinde erkek okul müdürlerinin benimsedikleri yönetim anlayışının ve sergiledikleri liderlik davranışının etkili olduğu söylenebilir. Grove ve Montgomery (2001) farklı çalışmaların sonuçlarını bir araya getirerek kadın ve erkek yöneticilerin benimsedikleri liderlik stillerine

ilişkin bir tablo ortaya koymuşlardır. Tablo incelendiğinde ise erkek yöneticilerin sonuç odaklı ve otokratik bir yönetim anlayışına sahip olduklarını belirtirken destekleyici bir liderlik anlayışına sahip olmadıkları görülmektedir. Kadın okul müdürlerinin de gözlemledikleri bu duruma ilişkin benimsedikleri yaklaşımın müdür olma kararlarında etkili olduğu savunulabilir.

Çalışmanın ortaya koyduğu bir başka ilgi çekici nokta ise yönetimde ortaya çıkan kadın farkıdır. Katılımcıların görev yaptıkları okullarda sıcak ve samimi bir ortam oluşturmaya önem verdikleri, okul içi iletişimde samimiyete vurgu yaptıkları ve empatiyi ön planda tuttıkları görülmektedir. Benzer şekilde Adams ve Hambright (2004) yaptıkları çalışma sonucunda kadın yöneticilerin destekleyici bir tutuma sahip olmaları sebebiyle daha kolay iletişime geçilebildiklerini vurgulamaktadır. Oplatka (2003) ise kadın okul müdürlerinin yönetimde ve okul içi iletişimde benimsedikleri yaklaşımla okulda değişime sebep olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak, kadın müdürlerinin okul estetiğiyle ilgili görüşleri okul yönetiminde feminen değerleri ve yönetimde kadın farkını ortaya koymaktadır. Kadın müdürler, okulun fiziki olanaklarıyla ilgilenirken estetik bakış açısını elden bırakmamaktadır. Temizlik, tertip, düzen bu bağlamda öne çıkan kavramlardır.

Çalışmanın katılımcısı olan kadın müdürlerin aile, saygı, hoşgörü, empati, mutluluk, sevgi gibi kavramları ön planda tuttıkları görülmektedir. Bu kavramları ön planda tutarken güç dengesinde zorlandıkları söylenebilir. Ancak, bu durum bir zayıflık olarak görülmemelidir. Tam tersine, kadın müdürlerin gücü kullanma biçimleriyle ilgilidir ve gücün zorlayıcı değil paylaşımcı bir kullanımudur. Aynı zamanda bu bulgu, kadın müdürlerin okullarında olumlu bir yapı kurdukları ifade etmektedir (Fennel, 1999). Kadınların, ne olursa olsun toplumun atfettiği rolleri arka plana atmadıkları, müdürlüğü bunların üzerine inşa ettikleri görülmektedir. Kadın okul müdürleri görev yaptıkları okullarda egemen kültürün aile kültürü olduğu anne rolünü üstlendiklerini, samimi ve sıcak bir ortam oluşturmaya önem verdiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak; kadın müdür sayısının azlığı yetersizliklerinden kaynaklanmakta, toplumsal rol paylaşımı, bu rollerin yüklediği günlük yaşamdaki ev işleri, çocuk bakımı gibi sorumluluklardan kaynaklanmaktadır. Bu durumu önlemek için yasalarla kadınların iş yaşamına katılımını arttırıcı sosyal ve ekonomik düzenlemeler yapılabilir. Kadınları yöneticiliğe teşvik amacıyla sadece kadın yöneticileri kapsayan iyi örnekler, karşılaştıkları engelleri nasıl aştıkları, elde ettikleri başarıları vurgulayan araştırmalar yapılabilir, sonuçları çeşitli yayınlar aracılığıyla toplumla paylaşılarak kadınların yöneticiliğe geçmede motivasyonları yükseltilebilir.

References/Kaynakça

- Adams, K. L., & Hambright, W. G. (2004). Encouraged or discouraged? Women teacher leaders becoming principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(5), 209-212.
- Ağiroğlu-Bakır, A., Uğurlu, C. T., Köybaşı, F., & Özyazıcı, K. (2017). Kadın okul yöneticileri üzerine nitel bir araştırma. *Current Research in Education*, 3(1), 1-14.
- Anafarta, N., Sarvan, F., & Yapıcı, N. (2008). Konaklama İşletmelerinde kadın yöneticilerin cam tavan algısı: Antalya ilinde bir araştırma. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 15, 111-137.
- Arıkan, S. (2003). Kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Aycan, Z. (2004). Key success factors for women in management in Turkey. *Applied Psychology*, 53(3), 453-477.
- Bayrak, S., & Mohan, Y. (2001). Erkek yöneticilerin çalışma yaşamı ve liderlik davranışları açısından kadın yöneticileri algılama tarzları. *Amme İdaresi Dergisi*, 34(2), 89-114.
- Besler, S., & Oruç, İ. (2010). Türkiye’de ve yazılı basında kadın yöneticiler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 17-38.
- Cai, Y., & Kleiner, B. H. (1999). Sex discrimination in hiring: The glass ceiling. *Equal Opportunities International*, 18(2/3/4), 51-55.
- Can, N. (2010). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 91-118
- Çelikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 207-221.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demiriz, G., & Yaşar, H. (2009). Kadın yönetici olmanın anlamı: Aydın’da bankacılık sektörü üzerine bir araştırma. *Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi (05-07 Mart), Kongre Bildirileri I. Cilt, Sakarya Üniversitesi*.
- Dreher, G. F. (2003). Breaking the glass ceiling: The effects of sex ratios and work-life programs on female leadership at the top. *Human Relations*, 56(5), 541-562.
- Durğun, S.(2011). Genel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 57-68.
- Durrah, T. M. (2009). *A study of gender based school leadership and its perceived influence on the school climate*. (Unpublished doctoral dissertation). Union University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3394945)
- Eckman, E. (2004). Does gender make a difference? Voices of male and female high school principals. *Planning and Changing*, 35, 192-208.
- Ergün, Ş. (1996). İlköğretim müfettişlerinin okul yönetiminde kadınların ve erkeklerin yeteneklerine ilişkin tutumları. *Çağdaş Eğitim*, 21(227), 24-29.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Fennell, H.A. (1999). Power in the principalship: Four women's experiences. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 23-49.
- Fuller, K. (2014). Gendered educational leadership: beneath the monoglossic façade. *Gender and Education*, 26(4), 321-337, DOI: 10.1080/09540253.2014.907393.
- Growe, R., & Montgomery, P. (2001). *Women and the Leadership Paradigm: Bridging the Gender Gap. Resources in Education*. ERIC Documentation Reproduction Service EA031031.
- Husserl, E. (2012). *Fenomenoloji üzerine beş ders. (Çev. H. Tepe)*. Ankara: BilgeSu. (Orijinal yayın tarihi, 1907).
- Işıksoluğu, M. K. (1997). Öğretmen eşitlikçi toplum ve kadın eğitimi. *Çağdaş Eğitim*, 22(236), 3-5.
- Kawana, I. (2004) "Inspectors of educations perceptions of female principalship in the Rundu region of Namibia.
- Kim, S., & Kim, E. P. (2005). Profiles of school administrators in South Korea. *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(3), 289-310.
- Kirk, J. (2004). Impossible fictions: The lived experiences of women teachers in Karachi. *Comparative Education Review*, 48(4), 374-395.
- Kocacık, F., & Gökkaya, V. B. (2005). Türkiye'de çalışan kadınlar ve sorunları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.
- Lockwood, N. (2004). *The glass ceiling: Domestic and international perspectives*. Society for Human Resource Management.
- Marshall, C. (1995). Imaging leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 484-492.
- Marvin, S. & Bryans, P. (1999). Gender on the agenda in management education. *Women in Management Review*, 14(3), 5.
- MoNE (2019). Öğreten kadın, yönetici erkek. Retrieved from 10 March 2020 in <https://www.memurlar.net/haber/492404/ogreten-kadin-yoneten-erkek.html>
- Morris, S.B., Tin, L.G. & Coleman, M. (1999). Leadership stereotypes and styles of female Singaporean principals. *Compare*, 29(2), 191-202.
- Negiz, N., & Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 195-214.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oplatka, I. (2003). School change and self-renewal: Some reflections from life stories of women principals. *Journal of Educational Change*, 4(1), 25-43.
- Öğüt, A. (2006). Türkiye'de kadın girişimciliğin ve yöneticiliğin önündeki güçlükler: Cam tavan sendromu. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1(1), 58.
- Örücü, E., Kılıç, R., & Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir ili örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2), 117-135.
- Ruhl-Smith, C. D., Shan, J. & Cooley, V. E. (1999). Gender differences in reasons for entering and leaving education administration: Discriminant function analysis. *Journal of Psychology*, 133(6), 596-604.

- Sağlam, A. Ç., & Bostancı, A. B. (2012). Milli eğitim bakanlığı merkez ve taşra örgütleri yönetim pozisyonlarında kadınların temsil edilme düzeyine yönelik yönetici görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 140-155.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*, NY, Oxford University Press.
- Shakeshaft, K. (1989). *Women in Educational Administration*. Corwin Press, Newbury Park, CA.
- Shum, L.C. & Cheng, Y. C. (1997). Perceptions of women principals' leadership and teachers' work attitudes. *Journal of Educational Administration*, 35 (2), 165-184.
- Su, Z., Adams, J.P., & Miniberg, E. (2000). Profiles and preparation of urban school principals: A comparative study in the United States and China. *Education and Urban Society*, 32(4), 455-480.
- Şimşek, N. (2010). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen önyargı ve diğer faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Streitmatter, J. (1999). *For girls only*. Albany, NY, Suny Press.
- Tahtaloğlu, H. (2016). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında cam tavan sendromunun kadınlar üzerindeki etkileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 89-105.
- Kocack, F., & Gökkaya, V. B. (2005). Türkiye'de çalışan kadınlar ve sorunları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-218.
- Wickham, D. M. (2007). *Female superintendents: perceived barriers and successful strategies used to attain the superintendency in California*. (Unpublished doctoral thesis). University of the Pacific, California.
- Wirth, L. (2001). In Loutfi, M. F. (Ed.) *Women in management: Closer to breaking through the glass ceiling*. In M. F. Loutfi (Ed.), *Women, gender and work: What is equality and how do we get there?* (p. 239). Washington, DC: International Labour Office.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

