

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**KADIN OKUL MÜDÜRLERİNİN MATERNALİST
LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN
BAĞLAMSAAL PERFORMANSINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
VE MÜDÜR GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

GÜLSÜM ÖĞÜT

**ANKARA
ŞUBAT, 2025**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**KADIN OKUL MÜDÜRLERİNİN MATERNALİST
LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN
BAĞLAMSAL PERFORMANSINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
VE OKUL MÜDÜRÜ GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

GÜLSÜM ÖĞÜT

DANIŞMAN: PROF. DR. İNAYET AYDIN

**ANKARA
ŞUBAT, 2025**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

..... adlı öğrencinin hazırladığı
“.....” başlıklı bu çalışma
..... Anabilim Dalı / Programı’nda jüri
üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan.....

.....

Üye

.....

Üye

.....

Üye

.....

Üye

.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Gölsüm ÖĞÜT

ÖZET

KADIN OKUL MÜDÜRLERİNİN MATERNALİST LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN BAĞLAMSAK PERFORMANSINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE OKUL MÜDÜRÜ GÖRÜŞLERİ

ÖĞÜT, Gülsüm

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnayet AYDIN

Şubat, 2025, xviii + 187

Bu araştırmanın amacı Ege bölgesi Aydın, İzmir, Manisa illerinde kamu okullarında görev yapan kadın okul müdürleri ile öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışı ile öğretmenlerin bağlamsal performansının ilişkisini saptamaktır. Araştırma karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle yapının keşfedilmesi amacıyla nitel yöntem kullanılmış, okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından kadın okul müdürleri ve öğretmenlerin maternalist liderlik ve bağlamsal performansa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşama örneklemini Ege bölgesi Aydın, İzmir, Manisa illerindeki kamu okullarında görev yapan 206 kadın okul müdürü ile 402 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçek maddelerine verilen yanıtları değerlendirmek için aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış; değişkenlere göre farklılık olup olmadığının tespit edilmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal-Wallis h testi analizi uygulanmıştır. Maternalist liderlik ve bağlamsal performansa yönelik kadın okul müdürü ve öğretmen görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünün belirlenmesi için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu; Aydın, İzmir, Aydın illerinde görev yapan 10 kadın okul müdürü ve 10 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Kadın okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri en fazla yardımseverlik, en az müdahaleci-otoriter davranışlar sergilemektedir. Cinsiyet değişkenine göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla yardımsever liderler olduğunu ifade etmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kadın okul müdürlerini daha müdahaleci ve otoriter algıladıkları görülmektedir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler kadın okul müdürlerini daha fazla koruyucu ve sahiplenici olarak algılarken liselerde görev yapan öğretmenler okul müdürlerini daha otoriter ve müdahaleci olarak değerlendirmektedir. Kadın okul müdürü ve öğretmenlere göre maternalist liderlik davranışları kişilik özellikleri, yetiştirilme tarzı, empati kurabilme ve anaç olma gibi kişisel faktörler nedeniyle ortaya çıkmaktadır.

Bağlamsal performansa ilişkin kadın okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre okullarda en fazla işbirliği sergilenmektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla işbirliği yapma eğilimindedir. Lisansüstü dereceye sahip kadın okul müdürlerine göre öğretmenlerin işbirlikçi davranışları ve okulun hedeflerini destekleme duyarlılığı lisans mezunu olan okul müdürlerine kıyasla daha yüksektir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler daha fazla işbirliği yapma eğilimindeyken; 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin işbirlikçi davranışları azalmaktadır. Anaokulu öğretmenleri diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla okulun hedeflerini destekleme, inisiyatif alma ve gönüllü davranışlar sergileme eğilimi göstermektedir. Kadın okul müdürlerinin koruyucu-sahiplenici davranışları arttıkça öğretmenlerin işbirlikçi davranışları, okulun hedeflerini destekleme duyarlılığı, inisiyatif alma ve gönüllülük davranışları artmaktadır. Kadın okul müdürleri müdahaleci ve otoriter liderlik tarzını benimsediklerinde öğretmenlerin işbirlikçi davranışları ve okulun hedeflerini destekleme duyarlılığı azalmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Maternalist liderlik, bağlamsal performans, karma araştırma

ABSTRACT

THE VIEWS OF TEACHERS AND FEMALE SCHOOL PRINCIPALS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN MATERNALISTIC LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL PRINCIPALS AND CONTEXTUAL PERFORMANCE OF TEACHERS

ÖĞÜT, GÜLSÜM

Dissertation, Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. İNAYET AYDIN

February 2025, xviii + 187

The aim of this research is to determine the relationship between maternalistic leadership behaviors of female school principals and the contextual performance of teachers, based on the views of female school principals and teachers working in public schools in the Aegean region, specifically in the provinces of Aydın, İzmir, and Manisa. The research was conducted using a sequential exploratory design, a mixed research methodology. Initially, qualitative methods were employed to explore the structure, involving interviews with school principals and teachers. Subsequently, quantitative data were collected to ascertain the views of female school principals and teachers regarding maternalist leadership and contextual performance. In the qualitative phase of the study, a semi-structured interview form prepared by the researcher was utilized. The quantitative sample of the research consisted of 206 female school principals and 402 teachers from public schools in Aydın, İzmir, and Manisa provinces. Stratified sampling was used to select the sample. To evaluate the responses given by participants to the scale items, arithmetic mean and standard deviation were employed; t-tests, one-way ANOVA, and Kruskal-Wallis H test analyses were applied to identify differences based on variables. The level and direction of the relationship between the views of female school principals and teachers regarding maternalistic leadership and contextual performance were determined using Pearson correlation coefficients. The qualitative dimension of the study included 10 female school principals and 10 teachers from Aydın, İzmir, and Manisa

provinces. Purposive sampling was used to determine the study group, and qualitative data were analyzed using content analysis methods.

According to the views of female school principals and teachers, principals exhibit the most helpfulness and the least authoritarian-interventionist behaviors. There is a significant difference in teachers' perceptions regarding the maternalistic leadership behaviors of female principals based on the gender variable. Male teachers express that principals are more helpful leaders compared to female teachers. Teachers with 11-15 years of seniority perceive female principals as more interventionist and authoritarian. Teachers in middle schools view female principals as more protective and possessive, while those in high schools evaluate them as more authoritarian and interventionist. Female principals and teachers agree that maternalistic leadership behaviors arise from personal factors such as personality traits, upbringing style, empathy, and maternal instincts.

In terms of contextual performance, the most collaboration is observed in schools according to the views of female principals and teachers. Male teachers are more inclined to collaborate than female teachers. Teachers under female principals with postgraduate degrees show higher collaborative behaviors and sensitivity to supporting school goals compared to those under principals with undergraduate degrees. Teachers with 6-10 years of seniority are more inclined to collaborate, while those with 11-15 and 16-20 years of seniority exhibit decreased collaborative behaviors. Preschool teachers are more likely to support school goals, take initiative, and exhibit voluntary behaviors compared to teachers in other school types. As female principals' protective-possessive behaviors increase, teachers' collaborative behaviors, sensitivity to supporting school goals, taking initiative, and volunteering also increase. When female principals adopt an interventionist and authoritarian leadership style, teachers' collaborative behaviors and sensitivity to supporting school goals decrease.

Key Words: Maternalistic leadership, contextual performance, mixed research

ÖNSÖZ

Okulun temel işlevi bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyip gelecekteki başarıları için sağlam bir temel oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, okullarda verimliliği arttırmak için okulu yönetenlerin sergilediği liderlik tarzları önemli bir rol oynamaktadır. Liderlik sadece bir unvan ya da otoriteyi elinde bulundurmak değil aynı zamanda insanlara ilham vermek, değişim süreçlerini yönetmek ve doğru kararlar alarak ait olduğu topluluğu ileriye taşımaktır. Bir lider kendi bilgi ve becerisini geliştirmekle birlikte etrafındakilerin potansiyelini açığa çıkarıp onları cesaretlendirerek gerçek anlamda bir fark yaratabilir. Bu doğrultuda eğitim örgütleri olan okullarda iderler, öğretmenlerin motivasyonu arttırarak işbirliğini teşvik eden bir ortam yaratır ve böylece eğitim süreçlerinin kalitesi yükselir. Bu araştırma ile okullarda sergilenen liderlik türlerinden olan maternalist liderliğin ne düzeyde olduğunu ve bu liderlik tarzının öğretmenlerin bağlamsal performansını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçladım. Yaptığım araştırmanın alana katkı sağlamasını umuyorum.

Doktora eğitimi ve özellikle tez yazım süreci benim açımdan öğretici olmakla birlikte son derece zorluklarla dolu uzun bir serüven oldu. Karşılaştığım her zorluk bana yeni bir deneyim kazandırdı. Bu zorlu yolculukta lisansüstü süreçte bana katkısı olan herkese şükranlarımı sunuyorum. Öncelikle engin bilgi birikimi ile akademik olarak beni geliştirdiği kadar karşılaştığım zorluklarda her zaman psikolojik olarak da destekleyerek yol gösterici olan çok kıymetli danışman hocam Prof. Dr. İnayet Aydın'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Doktora süreci boyunca sadece akademik bilgisini aktarmakla kalmayıp aynı zamanda ihtiyaç duyduğum her an beni destekleyip süreci tamamlamamda itici bir güç olan çok değerli hocam Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Tez izleme komitesinde yer alarak değerli görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan, değerli hocam Prof. Dr. Ebru Oğuz'a, lisansüstü eğitimim boyunca istatistik bilgisine başvurduğum zamanlarda yardımını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Şakir Çinkır'a, tez jürimde yer alarak değerli görüş ve önerileriyle teze katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun'a, ders süresince bilgi birikimlerinden istifade ettiğim, akademik gelişimime katkıda bulunan bölüm hocalarım Prof. Dr. Ali Balcı'ya, Prof. Dr. Kasım Karakütük'e ve Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'a tüm emekleri için teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde görüşlerine ve yardımına başvurduğum her zaman beni motive eden değerli arkadaşım Dr. Emrah Koçak’a, tezin analizleri aşamasında bilgilerini benimle paylaşan arkadaşım Dr. Mehmet Demirkol’a, her türlü desteğini göstererek beni motive eden sevgili dostum Doç. Dr. Selen Tekalp’e ve araştırma verilerinin toplanmasına zaman ayırarak çalışmama katkıda bulunan tüm kadın okul müdürleri ve öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak, eğitimim süresince maddi-manevi beni destekleyerek bana cesaret veren ve sağlığına, varlığına her an şükran duyduğum annem Nurcan Öğüt’e en samimi duygularıyla teşekkür ediyorum.





Varlığına Her Gün Şükrettiğim Anneme...

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR	xviii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	6
Önem.....	7
Sınırlılıklar	8
Tanımlar.....	9
BÖLÜM 2.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
Maternalizm Kavramı.....	11
Sosyal uygulamalar.....	15
Cinsiyet Rollerine Üzerine Söylem.....	15
Feminist Eleştiri.....	15
Maternalist Yönetim	16
Maternalist Yönetim ve Paternalist Yönetimin Benzerlik ve Farklılıkları	17
Maternalist Liderlik	19
Maternalist Liderliğin Boyutları	20
Yardımseverlik.....	20
Otoriterlik.....	21
Müdahalecilik.....	23
Koruyuculuk- Sahiplenimcilik.....	24
Maternalist Liderin Özellikleri	25
Okulda Kadın Okul Müdürleri ve Maternalist Davranışlar	26
Performans Kavramı ve Performans Türleri.....	28
Performans Kavramı	28
Görev Performansı.....	28
Bağlamsal Performans.....	29
Bağlamsal Performans Kavramı	29
Bağlamsal Performansın Boyutları.....	34
İşbirliği.....	35
Okulun Hedeflerini Destekleme.....	36
İnisiyatif	37
Yardımlaşma	37
Gönüllülük	37
Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı.....	38
BÖLÜM 3.....	41

YÖNTEM	41
Araştırmanın Modeli.....	41
Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu.....	43
Başlangıç Aşaması İçin Çalışma Grubu.....	43
Evren ve Örneklem	44
Son Aşama İçin Çalışma Grubu.....	47
Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	49
Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği (MLDÖ)	50
Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar.	52
Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar	56
Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışları Ölçeği (BPDÖ)	60
Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar.	62
Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar.	67
Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	68
Verilerin Toplanması	70
Verilerin Analizi	71
BÖLÜM 4.....	75
BULGULAR VE YORUMLAR	75
Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Davranışlarına Yönelik Kadın Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
Maternalist Liderlik Davranışlarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	81
Cinsiyet Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	81
Medeni Durum Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	83
Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	84
Kıdem Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	86
Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	89
Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar	92
Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumlar	94
Okullarda Sergilenen Maternalist Liderlik Davranışları	94
Maternalist Liderliğin Ortaya Çıkma Nedenleri	98
Maternalist Liderliğin Alt Boyutları.	102
Maternalist Liderlik Davranışlarının Okullarda Yansımaları	107
Maternalist Liderliğe İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi.....	111
Bağlamsal Performans Davranışlarına Yönelik Kadın Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	112
Bağlamsal Performans Davranışlarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	120
Cinsiyet Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışları ile İlişkin Bulgu ve Yorumlar	120
Medeni Durum Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışları ile İlgili Bulgu ve Yorumlar	121
Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışları ile İlgili Bulgu ve Yorumlar	123

Kıdem Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışları ile İlgili Bulgu ve Yorumlar.....	125
Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	128
Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	131
Bağlamsal Performans Davranışlarına Yönelik Nitel Bulgular ve Yorumlar	133
Bağlamsal Performansın Boyutları.....	134
Bağlamsal Performansın Engelleri	138
Bağlamsal Performans Davranışlarına Yönelik Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi.....	140
Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderliği ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar	141
BÖLÜM 5.....	147
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	147
Sonuçlar	147
Öneriler	151
KAYNAKLAR.....	153
EKLER	167
EK 1. MLDÖ ve BPDÖ Okul Müdürü Formu	168
EK 2. MLDÖ ve BPDÖ Öğretmen Formu	174
EK 3. Okul Müdürü Görüşme Formu	180
EK 4. Öğretmen Görüşme Formu.....	182
EK 5. Bakanlık İzin Belgesi	184
EK 6. Etik Kurul Onayı	185
BENZERLİK BİLDİRİMİ	186
ÖZGEÇMİŞ.....	187

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Bağlamsal Performans Taksonomisi.....	31
Tablo 2. Görev Performansı ile Bağlamsal Performans Arasındaki Farklar.....	32
Tablo 3. İllere Göre Evren ve Örnekleme Yer Alan Kadın Okul Müdürü ve Öğretmen Sayıları	45
Tablo 4. Örnekleme Yer Alan Öğretmen ve Kadın Okul Müdürlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdesi	45
Tablo 5. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen ve Kadın Okul Müdürlerinin Demografik ve Mesleki Özelliklerine Ait Frekans Dağılımı.....	48
Tablo 6. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin AFA Sonuçları	54
Tablo 7. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeğinin DFA Sonuçları Uyum İndeksleri	58
Tablo 8. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği	59
Tablo 9. Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışları Ölçeği İşbirliği Boyutu AFA Sonuçları	64
Tablo 10. Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Davranışları Ölçeğinin DFA Sonuçları Uyum İndeksleri	68
Tablo 11. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği Koruyuculuk-Sahiplenicilik Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	75
Tablo 12. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği Yardımseverlik Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	77
Tablo 13. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği Müdahalecilik-Otoriterlik Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	79
Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları	81
Tablo 15. Medeni Durum Değişkenine Göre Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları	83
Tablo 16. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmenlerin T-Testi Sonuçları	85

Tablo 17. Kıdem Değişkenine Göre Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Kadın Okul Müdürü Görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 18. Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	88
Tablo 19. Okul Türü Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Kadın Okul Müdürü Görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	89
Tablo 20. Okul Türü Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	90
Tablo 21. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Kadın Okul Müdürü Görüşlerinin T-Testi Analizi Sonuçları	92
Tablo 22. Okulda Çalışma Süresine Göre Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları	93
Tablo 23. Kadın Okul Müdürlerin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşlerinin Dağılımı	94
Tablo 24. Maternalist Davranışların Ortaya Çıkma Nedenlerine İlişkin Kadın Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşleri Dağılımı.....	98
Tablo 25. Maternalist Liderliğin Alt Boyutları	102
Tablo 26. Maternalist Liderliğin Yansımalarına İlişkin Dağılım.....	107
Tablo 27. Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Ölçeği İşbirliği Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	112
Tablo 28. Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Ölçeği Okulun Hedeflerini Destekleme Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	114
Tablo 29. Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Ölçeği İnisiyatif Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	116
Tablo 30. Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Ölçeği Gönüllülük Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	118
Tablo 31. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları	120
Tablo 32. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Kadın Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları	121
Tablo 33. Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları	123
Tablo 34. Kıdem Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Kadın Okul Müdürleri Görüşlerinin Kruskal Wallis h Testi Analizi Sonuçları	125

Tablo 35. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kruskal Wallis h Testi Analizi Sonuçları	126
Tablo 36. Okul Türü Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Okul Müdürü Görüşlerinin Kruskal Wallis h Testi Sonuçları.....	128
Tablo 37. Okul Türü Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kruskal Wallis h Testi Sonuçları.....	129
Tablo 38. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Okul Müdürü Görüşlerinin Kruskal Wallis h Testi Sonuçları	131
Tablo 39. Okulda Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	132
Tablo 40. Bağlamsal Performansın Boyutları	134
Tablo 41. Bağlamsal Performansın Engelleri.....	138
Tablo 42. Kadın Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Maternalist Liderlik ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Arasındaki İlişki	142
Tablo 43. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderliği ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Arasındaki İlişki	143

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Ülkelere Göre Öğretmen ve Okul Yöneticileri Oranı.....	4
Şekil 2. Bağlamsal Performansın Boyutları	35
Şekil 3. Araştırma Sürecinin Aşamaları.....	42
Şekil 4. Maternalist Liderlik Ölçeği Kadın Okul Müdürleri P plot ve Q-Q Plot değerleri	51
Şekil 5. Maternalist Liderlik Ölçeği Öğretmen P plot ve Q-Q Plot değerleri.....	51
Şekil 6. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği	53
Şekil 7. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	57
Şekil 8. Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Kadın Okul Müdürleri P Plot ve Q-Q Plot Grafiği	61
Şekil 9. Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen Görüşleri P Plot ve Q-Q Plot Grafiği	62
Şekil 10. Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışları Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği	63
Şekil 11. Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	67
Şekil 12. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Kadın Okul Müdürü Görüşlerinin Dağılımı.....	96
Şekil 13. Kadın Okul Müdürlerin Anaç Davranma Nedenlerine İlişkin Öğretmen ve Kadın Okul Müdürleri Görüşlerinin Kod-Alt Kod Modeli.....	101

KISALTMALAR

MTK	Madde Toplam Korelasyonu
KMO	Kaiser-Meyer Olkin Katsayısı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Program (Statistical Package Program for Social Sciences)
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
NCES	Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (National Center for Education Statistics)
İBBS	İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması
AMOS	Yapısal Model Analizi (Analysis of Moment Structures)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları belirtilmiş, daha sonra araştırmada yer alan kavramların tanımına yer verilmiştir.

Problem

Eğitim örgütleri olarak nitelendirilen ve yalnızca bilginin aktarıldığı yer olmakla kalmayıp aynı zamanda toplumsal değerlerin üretildiği, paylaşıldığı, sosyal ve bireysel taleplerin karşılandığı yerler olan okulun toplumdaki önemi büyüktür. Okullarda sergilenen liderlik davranışlarının ise okul yönetimi ve okulun etkililiği açısından önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.

Yönetimde önemli bir olgu olarak kabul edilen liderliğin farklı disiplinlerden birçok kişi tarafından tanımı yapılmıştır. Burns (1978) liderlik kavramını çok yönlü, karmaşık ve insan topluluklarının olduğu her yerde gözlenen, ancak buna rağmen az anlaşılan bir olgu olarak tanımlamıştır. Bennis' e (1989) göre liderlik “bir insan olabilme süreci” olarak ifade edilirken Covey (2004) ise lideri kendisinden başlayarak etrafındakileri değiştirip dönüştürebilen kişi olarak tanımlamaktadır. Liderlik araştırmalarının öncü isimlerinden kabul edilen Yukl (1981), liderliğin bir grup veya yapı içerisindeki bireylerin davranışlarını manipüle eden “sosyal etki süreci” olduğunu ileri sürmüştür. Başka bir tanıma göre ise liderlik, örgütün ortak amaçlarına ulaşmak ve etkili bir dönüşümü sağlamak için düzenlenen, lider ile üyeler arasındaki etkileşim sürecidir (Rost, 1991). Görüldüğü üzere, liderlik kavramı birçok farklı biçimde tanımlanmış ve liderliğin karmaşık ve az anlaşılan bir olgu (Burns,1978) olduğu, takipçilerini yönlendirebilme yeteneği (Yukl, 1981), gerçek bir dönüşüm sağlayabilme gücü (Covey, 1994) ve bir süreç olduğu belirtilmiştir.

Geleneksel yaklaşımlara göre liderlik davranışlarına doğuştan sahip olunur ve bu davranışlar sonradan kazanılamaz. 19. yüzyılda tarihçi Carlyle tarafından gündeme getirilen “Büyük Adam Teorisi” (Spector, 2015) ve “Özellik Yaklaşımı” (Yukl, 1989) liderin ayırt edici özelliklerine odaklanır ve bu yaklaşımlarda liderlik davranışlarının

doğuştan getirildiği savunulmaktadır. Davranışçı yaklaşımlar olarak sınıflandırılan ve 1930’lu yılların başında Lewin tarafından başlatılan “Iowa Araştırmaları”, sonrasında yapılan “Ohio Liderlik Araştırmaları” (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1995) ve “Michigan Liderlik Araştırmaları” (Stoner ve Freeman, 1992) lider davranışlarına odaklanmıştır. Çağdaş yaklaşımlar ile birlikte liderliğin çok sayıda farklı isim ve niteliklerde kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Günümüzde de yönetim bilimcilerin ilgisini çekmeye devam eden ve popüler bir olgu olan liderliğe ilişkin birçok farklı tanımlar, tarzlar ve sınıflandırmalar ortaya atılmaktadır.

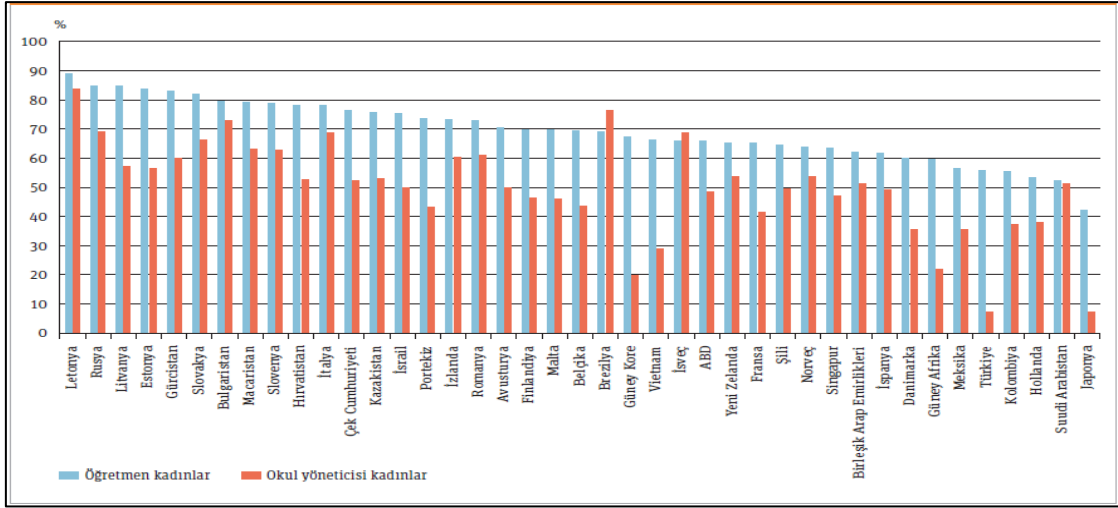
Yaşadığımız yüzyılda örgütlerde kadınların yönetici konumlara gelmesiyle birlikte sergiledikleri liderlik davranışlarının, erkeklerinkinden ne ölçüde farklılaştığı ve/veya benzerlik gösterdiği ve buna neden olan faktörleri ortaya çıkarmak kadın liderliğini anlamak açısından önemlidir. Geçmiş dönemlerde kadınlar daha çok ev içi faaliyetler ve çocuk yetiştirmeden sorumlu tutulmuş, erkekler ise evin geçimini sağlamaktan sorumlu olan kişiler olarak algılanmıştır. Kadın ve erkeğe cinsiyete dayalı roller veren gelenekselleşmiş bu sistem, kadına kabullenici-edilgen bir rol biçerken erkeğe ise hakimiyetçi-etken roller yüklemiştir (Gerni, 2001). Davidoff ve Hall’e göre (1987) sanayileşmenin hız kazanmasıyla belirginleşen özel alan ve kamusal alan ayrımıyla birlikte, tarım toplumlarındaki düzen geride bırakılmış, bunun yerine, aile hayatının kadınlara özgü alanlar, çalışma hayatının ise erkeklere özgü alanlar olduğu inancı yaygınlaşmaya başlamıştır. Günümüzde bu durum görece farklılaşmış, kadınlar çalışma hayatında hem yönetilenler hem yönetenler olarak daha aktif bir biçimde yer almaya başlamıştır.

Kadın ve erkeğin biyolojik olarak ve düşünce sistemi açısından birbirlerinden farklı olduğu bilinmektedir. Kadın ve erkeklerin farklı düşünce yapıları ve ahlak anlayışlarının ahlaki muhakeme tarzlarında da değişikliğe yol açtığı kabul edildiğinden, kadınların ahlaki muhakeme tarzları kadınsı bakım etiğine uygun bulunurken erkeklerin ise daha akılcı ve nedensel olduğu düşünülmüştür (Gilligan, 1988; Nodding, 1984). Bu gibi ayrımlar nedeniyle özel alanlarda olduğu gibi kamusal alanlarda da kadın ve erkeklerin işi yapış şekilleri, muhakeme tarzları ve karar mekanizmalarının farklılaştığı ileri sürülebilir. Shakeshaft (1989) kadınların yönetim rollerini daha çok “eğitsel liderlik” olarak tanımlamıştır. Aydın (2016) kadınların ağırlıklı olarak eğitim alanında istihdam edilmesiyle birlikte, tarihsel süreç göz önünde bulundurulduğunda, kadınların bu alanda pek çok ayrımcılığa ve kontrol edici uygulamalara maruz kaldığına işaret etmiştir. Benzer bir görüşle Coleman da (1997) yöneticiliğin daha çok eril özellikler ile tanımlandığını,

işyerlerinde kadın yöneticilerden eril davranışlar beklendiğini ve bu durumun kadınlar üzerinde baskı oluşturduğunu ifade etmiştir. Yönetim işinin çoğunlukla erkek normlarına göre oluşturulduğu savunulmuş, bu durumun toplumca desteklendiği ileri sürülmüştür (Billing, 2011; Miller 2009). Ozga (1993) ise erkeklerden farklı yönetsel davranışlar ortaya koymayan kadınların yönetimde daha fazla yer almalarının hiçbir fark yaratmayacağını, kadınların liderlik söylemlerinin erkeklere göre farklı olduğunu, kadınların daha az hiyerarşik, daha demokratik, daha az baskıcı, esnek ve duyarlı olduğunu ileri sürmüştür. Bütün bunlardan hareketle, kadınların yönetsel rollerinin erkeklerden farklılaştığı ve birçok açıdan kısıtlama ve ayrımcılığa maruz kaldıklarını söylemek mümkündür.

Tarihsel süreç olarak ele alındığında eğitim örgütlerinde çok sayıda kadının görev almasına rağmen kadınların yönetici olarak daha az görevlendirilmesi çeşitli nedenlerle açıklanmaktadır. Osmanlı’ da İdadi Mektebi adıyla bir ortaöğretimin kurulmasını öngören 1869 tarihli “Maarifi Umumiye Nizamnamesi” ile söz konusu okul müdürünün bir kadın olacağı hükme bağlanmıştır. Ancak daha sonra 1895’ te yayımlanan Dârülmuallimât Talimatnamesi’ ne göre ise bu kadın müdürün erkek müdürün maiyetinde olacağı ve kadın müdürün erkeğe göre hiyerarşik olarak altta konumlandırılacağı belirtilmiştir (Akyüz, 2001). 1871 yılında Beşiktaş İnas Rüşdiye Mektebinin yöneticisi olarak atanan Fatma Hanım ile birlikte kadınlar ilk defa eğitim yönetiminde yer almaya başlamıştır (Akyüz, 2001). Daha sonra kadınlara yönelik çeşitli görevlendirmeler yapılmış, 1968’ de ilk kadın İlçe Milli Eğitim Müdürü olarak Dane Carıllı, 1990’ da ilk kadın İl Milli Eğitim Müdürü olarak Güler Karakulah’ın ataması yapılmıştır (Aydın, 2009). Günümüz Türkiye’sinde kadınlar ağırlıklı olarak eğitim alanlarında istihdam edilmektedir. Geçmiş dönemlerle karşılaştırıldığında, kadınların daha fazla yönetici konumunda temsil edildiği; ancak buna rağmen erkek yöneticilere göre hala çok daha az sayıda kadın yönetici olduğu görülmektedir.

OECD’nin (2019) öğretmen ve okul yöneticilerinin çalışma ortamlarını değerlendiren anket çalışması verilerine göre, Türkiye’de okullarda kadın öğretmenlerin sayısı artarken kadın müdür sayısı azalmaktadır. Okullarda kadın öğretmen oranı %55.8 olarak kayıtlara geçerken okul müdürlerinin ise yalnızca %7.2’ si kadınlardan oluşmaktadır (TEDMEM, 2019). Ülkelere göre kadın okul müdürü oranı Şekil 1’ de verilmiştir:



Şekil 1. Ülkelere Göre Öğretmen ve Okul Yöneticileri Oranı
Kaynak. ERG Eğitim İzleme Raporu, 2019, 32

Şekil 1’de yer alan 2018 yılında TALIS’ e katılan ülkelerin verilerine göre, kadın okul müdürü oranının en düşük olduğu ülke %7 ile Japonya olarak kayıtlara geçmiş, Türkiye ise %7.2 ile en düşük ikinci ülke olmuştur. Kadın okul müdürlerinin en yüksek olduğu ülke %83 ile Letonya’dır (ERG, 2019). Amerika’daki mevcut durum incelendiğinde ise Ulusal Eğitim İstatistiklerinin son verilerine göre devlet okullarındaki kadın müdürlerin oranı 1999-2000 yılları arasında % 44 iken 2017-2018 yıllarına gelindiğinde ise bu oran artarak %54 seviyesine ulaşmıştır (NCES, 2020). Kadın okul yönetici oranları ülkelere göre farklılık göstermekte, bu farkın oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ve eşit istihdam konusundaki girişimlere rağmen kadınlar özellikle eğitim ortamlarında yönetici olarak yeterince temsil edilmemektedir. Tallero ve Blount (2004) çalışmalarında bunun nedenlerini cinsiyet rolü, liderliğin erkeklere özgü olduğuyla ilgili kalıplaşmış yargılar, yöneticiliğe atanmada kadınlara konulan engeller, kadınları “öğretenler” erkekleri ise “yönetenler” olarak algılanması ve okulların bu şekilde bürokratikleşmesi olarak sıralamıştır. Schmuck (1975) çalışmasında kadınların yönetimde az sayıda yer almasını tercih edilmemek, rol-model azlığı, erkeklerin meslektaşlarından destek bulması fakat kadınların destek alabileceği kadın yönetici/meslektaşlarının az olması ve kadınların ailevi sorumluluklarını gerekçe göstermeleri gibi nedenlere bağlamıştır.

Kadınların iş yaşamına girmesiyle birlikte özellikle eğitim alanında temsil ettikleri pozisyonlarda yönetsel eylemlerini ne şekilde gerçekleştirdikleri pek çok araştırmanın

konusu haline gelse de (Dobbins ve Plazt, 1986; Eagly ve Johnson, 1990; Case, 1994; Eagly, Karau ve Makhijani, 1995; Tan, 1996; Bayhan ve Arslan, 2005; Ağiroğlu-Bakır, Uğurlu, Köybaşı ve Özyazıcı, 2017, Öztekın-Bayır ve Dönmez, 2020) kadınların maternalist davranışlarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Paternalizm, bir baba gibi “iyi niyetli ve yararlı olma güdüsü ile karşıdakinin iyiliği için, onları çocuk yerine koyarak ve kendi kararlarını verme konusuna yetersiz sayarak bir kişinin başka bir kişi ya da tarafa müdahale etmesi” (Aydın, 2017) anlamına gelmektedir. Paternalizmin kadın versiyonu olan maternalizm ise anaç duygu ve düşünceler ile koruyucu, sahiplenici ve yardımsever davranarak karşıdakinin iyiliği için onların kararlarına, hayatlarına müdahale etmektir. Kadınların doğuştan getirdikleri annelikçi/anaç özelliklerinin eğitim ortamlarındaki yönetsel faaliyetlerde nasıl ortaya çıktığı sorusu araştırmacıyı bu konuyu araştırmaya yöneltmiştir.

Okullarda kadın okul müdürlerinin maternalistik liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyinin belirlenmesi ve bu iki değişkenin birbiri ile ilişkisinin saptanması alanyazında önemli bir teorik ve kavramsal boşluğu kapatacaktır. Ayrıca kadın okul müdürlerini konu edinmesi açısından bir örneklem boşluğunu da doldurması beklenmektedir.

Bu doğrultuda, alanyazındaki yöntemsel bir boşluğun doldurulması ve böylelikle alanyazına katkı yapılması amaçlanmaktadır. Araştırmacıyı bu çalışmayı yapmaya yönelten husus, kadınların okullardaki maternalist liderlik davranışlarının bu yaklaşımla test edilebilmesinin istenmesidir. Yerli ve yabancı alanyazın incelendiğinde, maternalist liderlik ile bağlamsal performansın farklı boyutlarını ele alarak iki değişkenin birbirleriyle ilişkisini saptamaya yönelik bir karşılaştırmanın yapıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bağlamsal performansın farklı alanlarda birçok değişkenle ilişkisini inceleyen çalışmalar görülse de özellikle okullarda kadın okul müdürlerinin liderlik davranışlarıyla karşılaştırılmasına yönelik bir analizin yapılmadığı görülmüştür. Tüm bu tartışmaların ışığında bu araştırmanın problemi, kadın okul müdürleri ve öğretmenlerin maternalist liderlik ve bağlamsal performansa ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve maternalist liderlik ile bağlamsal performans arasındaki ilişkinin nasıl olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye İstatistik Kurumu Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (Türkiye İBBS) göre Ege alt bölgesi illeri olan Aydın, İzmir, Manisa'nın merkez ilçelerindeki kamu okullarında görev yapan kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performanslarına ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Ege bölgesi Aydın, İzmir, Manisa illerinde yer alan kamu okullarında görev yapan kadın okul müdürü ve öğretmenlerin görüşlerine göre kadın okul müdürleri maternalist liderlik davranışlarını;
 - a. Yardımseverlik
 - b. Otoriterlik
 - c. Müdahalecilik
 - d. Koruyuculuk-sahiplenicilik boyutlarında ne derece göstermektedir?
2. Kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarına ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Medeni durum
 - c. Öğrenim düzeyi
 - d. Kıdem
 - e. Okul türü
 - f. Okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Kadın okul müdürlerinin maternalistik davranışlarının ortaya çıkmasının nedenleri nelerdir?
4. Kadın okul müdürlerinin maternalistik davranışları öğretmen ve müdürler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
5. Öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin öğretmen ve kadın okul müdürleri görüşleri;
 - a. Okulun hedeflerini destekleme
 - b. İşbirliği
 - c. Yardımlaşma
 - d. Gönüllülük
 - e. İnisiyatif boyutlarında nasıldır?

- 6.Öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin öğretmen ve kadın okul müdürü görüşleri;
- a. Cinsiyet
 - b. Medeni durum
 - c. Öğrenim düzeyi
 - d. Kıdem
 - e. Okul türü
 - f. Okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 7.Bağlamsal performansa ilişkin kadın okul müdürü ve öğretmen görüşleri nasıldır?
- 8.Kadın okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Önem

Son yıllarda birçok sosyal bilimci ve yönetim bilimci tarafından cinsiyet ile liderlik tarzlarının farklılaştığına işaret edilmiş ve bu konunun araştırmaya değer olduğunun önemine vurgu yapılmıştır. Loden (1985), örgütlerde rekabetçi, otoriter, kontrolcü, duygulardan arındırılmış ve analitik problem çözen, eril bir yönetim tarzının baskın olduğuna işaret etmiştir. Kadınların yönetsel tutum ve davranışlarının daha çok işbirlikçi, üstleri ve astlarıyla uyumlu, daha az kontrolcü olduğunu ve problem çözerken mantıklarıyla olduğu kadar sezgileriyle hareket ettikleri öne sürülmüştür (Akt. Eagly ve Johnson, 1990). Etkili yöneticilik nitelikleri arasında sayılan işbirliği yapma, sezgisellik ve süreç odaklı olma gibi özellikler daha çok kadınlarla ilişkilendirilirken iş odaklı olma, rekabet etme ve risk almaya yatkınlığın ağırlıklı olarak erkeklerle ilişkilendirilen davranışlar (Blokdijs-Hauvert, 1996) olarak görülmektedir. Modern iş dünyasında işe odaklı olma, girişkenlik, risk alma ve rekabet etme kadar süreç odaklı olma, işbirliğine yatkınlık ve sezgisellik de etkili bir liderde aranan nitelikler arasında sayılmaktadır (Akt. Tan, 1996). Annelikle özdeşleştirilen maternal davranışların, eğitsel liderler (Shakeshaft, 1989) olarak kadınların yönetsel faaliyetlerinde ne şekilde ortaya çıkacağının anlaşılması okul yönetimi ve okulun etkililiği açısından önemlidir. Alanyazında maternalist liderlikle ilgili bilimsel zeminde tartışması yapılan ve kesinlik içeren bulguların olmayışı, bu liderlik tarzının algılanmasını güçleştirmektedir.

Maternalist liderliğin bilimsel zeminde ele alınması ve kadınların anaç davranışlarının onların yönetsel tutum ve davranışlarını nasıl şekillendirdiğine ilişkin bulgular sunması ve maternalist liderliğin öğretmenlerin bağlamsal performansına olan etkisine dair ipuçları vermesi açısından önemlidir. Ayrıca, bireysel ve toplumsal gelişimde oldukça önemli örgütler olan okulları yöneten kadın okul yöneticilerinin maternalist liderlik davranışlarını saptamak amacıyla geliştirilen “Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği”nin, ulaşılabildiği kadarıyla alanyazında eğitim yönetimi alanında ilk ölçek olması araştırmayı önemli kılmaktadır. Bununla birlikte, okullarda uygulanmak üzere geliştirilen “Bağlamsal Performans Davranışları Ölçeği”nin eğitim yönetimi alanında ilk ölçek olması çalışmayı önemli kılan unsurlardandır.

Bu araştırmada, kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarını ve öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarını sergileme düzeyleri ortaya konulmuş, uygulayıcılara ve araştırmacılara konuya yönelik öneriler sunulmuştur.

Kadın yöneticilerin maternal davranışlarının yönetim yaklaşımlarını ne derece etkilediğinin ve öğretmenlerin bağlamsal performansını nasıl etkilediğinin sonuçları, mevcut yönetim yaklaşımlarına katkı sunması açısından değerli görülmektedir. Kadın okul yöneticilerinin maternalist davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performansları arasında ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde yeni bir bakış açısı kazandırarak okullarda istendik davranışlar olan bağlamsal davranışların artmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, okul ortamlarında olası sorunların önüne geçilmesini ve sorunların çözülmesini kolaylaştırıp yönetsel süreçlere katkı sağlayarak uygulamalara işlevsellik kazandıracağı varsayılmaktadır. Araştırma sonuçlarının eğitimcilere, eğitim yöneticilerine, politika belirleyicilerine ve uygulayıcılarına, diğer araştırmacılara teori ve uygulamada katkı sunması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında görüşlerine başvurulmuş öğretmenler ve kadın okul müdürleri ile örneklemeye alınan Türkiye İstatistik Kurumu Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına göre Ege bölgesi Aydın, İzmir, Manisa illerinde yer alan kamu okullarında görev yapan öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Maternalizm: Anneye özgü, annelikle ilgili aile içi değerler ve eylemlerin kamusal ifadesidir. Okullardaki müdür-öğretmen ilişkilerinde kadın okul müdürlerinin öğretmenlere karşı bir tür anne rolünü üstlenmesini ifade eder.

Maternalistik liderlik. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş kadın okul müdürlerinin anneliğe özgü, koruyucu, sahiplenici, müdahaleci ve kontrol edici anaç davranışları ile şekillenen liderlik biçimidir.

Bağlamsal performans. Aydın, İzmir, Manisa illerinde görev yapan öğretmenlerin iş tanımlarında yer almayan ancak fazladan sergiledikleri davranışlardan oluşan performanstır.

Müdür. Görev yaptığı okullarda Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda eğitim-öğretim süreçlerinin gerçekleştirilmesinden sorumlu olan ve araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan kadın okul müdürleridir.

Öğretmen. Eğitim hedefleri doğrultusunda bireylere eğitim-öğretim sunmakla sorumlu olan ve araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan kişilerdir.



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, öncelikle maternalizm, maternalist liderlik kavramı ve ilişkili kavramlar tanıtılmış, daha sonra araştırmanın diğer bir değişkeni olan bağlamsal performans kavramı ile ilgili kavramlar yer almıştır.

Maternalizm Kavramı

Anneliğe özgü bir düşünce tarzı olan, annelik etmenin düşünce ve uygulamalarına odaklanan maternalizm, annelik faaliyetlerinden hareket edilerek geliştirilen felsefi bir bakışa evrilmiştir. Annelik faaliyetlerinin yerine getirilmesi için, annenin duygu, düşünce ve muhakeme yeteneğiyle şekillenen bilinç durumu “maternal düşünce” (Ruddick, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Latince “maternus” sözcüğünden gelen maternalizm kavramı annecilik, anaçlık gibi bir ideoloji ve felsefedir. Temel anlamda maternalizm, annelik ile ilgili domestik uygulama ve değerlerin kamusal alana yansıtılmasıdır (Weiner, 1993). Kadınların ev içerisindeki annelik becerileri, annelikçi düşünceleri ve annelik etme faaliyetlerinin anneye özgü söylemler kullanılarak toplumsal anlamda genişletilmesi ve bu amaçla anneleri, annelik kurumunu ve çocukları güçlendirici eylemlerin devlet eliyle uygulanmasıdır. Bu anlamda maternalizm, bir annenin hassasiyetine, sıcaklığına ve şefkatine sahip olmanın veya gösterme özelliği (<https://www.vocabulary.com>) ya da annelik içgüdüleri ile davranmak olarak düşünülebilir. En genel anlamı ile maternalizm, ‘bir kimsenin, başka birinin yararına olacağı inancı ile o kişinin özgürlüğüne müdahale etmesi’ olarak tanımlanabilir.

Chase’e göre (2007) maternalizm üç anlamda ele alınmıştır (<https://onlinelibrary.wiley.com>):

a) İlk olarak maternalizm kavramı, kadınların çocuklara olan ilgisine dayanan toplumsal uygulamaları -özellikle de bu uygulamalar evin ötesine, topluma ve/veya siyasi alanlara uzandığında- ifade eder. Maternalizm, özellikle anneler ve çocuklarla ilgili olarak ortaya çıkan refah devletlerinin politikalarını şekillendiren toplumsal reformcularının faaliyetlerini tanımlamak için kullanılmıştır. Ayrıca, 19. yüzyıldan

günümüze kadar çocukların yaşam kalitesini iyileştirmeyi amaçlayan birçok kadın kulübü, derneği, örgütü ve toplumsal hareketin faaliyetlerini tanımlamak için de kullanılmıştır.

b) İkincisi, maternalizm kadınların çocuklarla olan bağı ve sorumluluğunu vurgulayan ve erkekler ile kadınların aileye ve topluma katkıları arasındaki farklılıkları (biyolojik olarak temellendirilmiş veya toplumsal olarak şartlandırılmış olarak düşünülebilir) vurgulayan söyleme atıfta bulunur.

c) Üçüncüsü, maternalizm bazen anneliğin kültürel olarak değersizleştirilmesini eleştiren ve maternal uygulamaların toplumsal ve politik hayata katkılarını dile getiren feminist teoriyi tanımlamak için kullanılır.

Bütün bunlara ek olarak maternalizm çok farklı açılardan da ele alınan bir kavram olmuştur. Maternalizm, kadınların bakım vermedeki rollerine odaklanan bir dizi sosyal uygulama ve ideolojiyi kapsar. Kadınların annelik bilgilerini, annelik güçlerini yansıtan bir dizi düşünce, fikir, inanç veya deneyimlerini içeren (Kutz-Flamenbaum, 2009) maternalizm, 1990' lı yılların başlarında ABD' ye girişinden bu yana, toplumsal cinsiyet ve refah politikalarıyla ilgili birçok çalışmada anahtar bir kavram haline gelmiştir. ABD ve çeşitli Avrupa ülkelerinde iyi bilinen ve uygulanan bir kavram olmasına rağmen maternalizmin açık ve anlaşılır bir tanımını bulmak güçtür. Larsen (1997) maternalizmi çoklu tanımları ve uygulamaları nedeniyle oldukça belirsiz, anlaşılması zor bir kavram olarak nitelendirmiştir. Tarihçiler arasında ilgi gören bir kavram olan maternalizmin tam olarak ne anlama geldiğiyle ilgili birbiriyle çelişen tanımlar ortaya atılmıştır.

Weiner' e göre (1993) maternalizm; feminist bir düşünce, muhafazakâr fakat aynı zamanda ilerici bir oluşum, radikal bir hareket ya da tüm bunların kombinasyonundan oluşan karmaşık bir kavramdır. Cummins (2019), kadın ve çocukları destekleyen siyaseti teşvik etmek için cinsiyet farklılığını vurgulayan annelik söylemlerinin kullanıldığını ve böylece kadınların siyasi alana girmelerinin sağlandığını belirtmiştir. Maternalizm, annelerin evin içerisindeki “özel” alanını kamusal alana koyma ve “annelerin sivil değerini” gösterme arzusu olarak tanımlanmıştır. Kadın ve çocukları korumak için çeşitli reformlar yapılmasıyla ortaya çıkan siyasi bir zihniyet (Sklar, 2013) olarak ifade edilen maternalizme göre, kadınlar annelik özelliklerinden dolayı bazı çalışma ortamlarında nitelikli çalışanlar olarak görülmüştür. Birbiriyle çelişen, farklı tanımları yapılan maternalizm, farklı ideolojileri temsil eden, kadın ve çocukların haklarını, kişisel ve toplumsal refahını savunan reformlara konu olmuş ve bazı araştırmacılar tarafından desteklenirken bazılarınca eleştirilen tartışmalı bir kavram haline gelmiştir.

Maternalizmin aslında ne olduğunun çözümlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda kavram farklı biçimlerde ele alınmıştır. Sklar (1993) araştırmacıların maternalizmden bahsederken aslında paternalizmin kadın versiyonunun kastedildiğini söylemiş; ancak, Gordon (1994) buna karşı çıkmış ve maternalizmin basitçe kadın paternalizmine indirgenemeyeceğini, maternalizm kökünün ataerkil yaklaşımdaki kadının ikincil konumundan geldiğini iddia etmiştir. Görüldüğü üzere, bir görüşe göre maternalizm ile paternalizm kastedilmiş, yani kadının ataerkil yaklaşıma olan bağlılığı benimsenmiş (Sklar, 1993), karşıt diğer bir görüşe göre de maternalizm ile kadının ataerkil yaklaşımdaki konumu eleştirilip bunun paternalizmden öte bir kavram (Gordon, 1994) olduğu fikri ileri sürülmüştür.

Koven ve Michel' e göre (1993) maternalizm kadınların anneliğini kutsayan, yücelten, annelerin bir bütün olarak besleme, bakım hizmetlerini ve ahlaki değerlerini toplum çapında genişleten ve kadın ve çocukların yaşam kalitesini arttırmayı amaçlayan bir ideoloji olarak tanımlanmaktadır. Kadınların ve çocukların yaşam koşullarını iyileştirmek ve gönençlerini arttırmak amacıyla geliştirilen bu yaklaşımda, toplumda kadınlara yüklenen ve birbiriyle çelişen roller uzlaştırılmaya çalışılmış, hem çocukların yetiştirilmesinden hem de ailelerinin ekonomik olarak desteklenmesinden sorumlu kadınların, ev içi rollerini ihmal etmesinden dolayı suçlanamayacakları sayılıştan yola çıkılmıştır. Walker' e göre (1995) annelik; anne olma ve annelik faaliyetlerinin yanı sıra kadının sosyal kimliğinin bir parçasıdır. Kadının anne olmasıyla edindiği bu sosyal kimlik, annelik ideolojisiyle beslenen, annelik biçimleriyle çeşitlenen, annenin kendisi ve toplum tarafından algılanmasını sağlayan sosyal roller ve statüden oluşmaktadır. Bazı yaklaşımlara göre maternalizm, kadının esas rolünün görece annelik olduğunu savunan, anneliğin yüceltildiği, kadın ve çocukların yaşam şartlarının iyileştirilmesi ve haklarının korunmasına yönelik oluşturulan sosyal politikalar olarak tanımlanabilir.

Farklı yorumları yapılan maternalizm kavramının açık, anlaşılır ve üzerinde fikir birliğine varılmış net bir tanımının ortaya koyulmaması ve birbiriyle çelişen tanımlar yapılması, kavramın tam olarak ne olduğunun anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Maternalizmin bir kişi veya bir zümre tarafından sorumluluğu üstlenilen kişi, grup veya topluluğa yönelik koruma, sahiplenme, müdahale etme, mutlak bir otoriteden çok daha şefkatli ve sevgi dolu bir biçimde yumuşak bir otorite kurma gibi anaç düşünce ve davranışlarla yaklaşma olduğu söylenebilir. Maternalist söylemlerin birçok farklı dayanağı olmasına rağmen, en temel anlamda maternalizm, anneliğin sivil bir değer olarak kamusal alanda temsil edilmesidir. Örgütsel anlamda maternalizm, yönetici ile

Çalışanlar arasında dikey bir hiyerarşinin söz konusu olduğu, bağıllık, sadakat ve otoriteye uymayı içeren, koruyucu, hatalara karşı hoşgörünün gösterildiği ve şefkatli bir biçimde hükmedici bir yönetim anlayışı olarak tanımlanabilir.. Türkiye’de de yaygın kullanılan “devlet ana” metaforuyla anlatılmak istenen devletin koruyucu ve şefkatli tarafına işaret edilirken “devlet baba” metaforunda ise otoriter tarafına vurgu yapılmaktadır. Bu metaforik yaklaşımla ele alındığında bile maternalizmde otoriter bir konumdan ziyade şefkatli bir koruyuculuktan bahsetmek mümkündür. Maternalizmin kesin bir tanımının yapılamayışı paternalizm ile hangi yönden benzeşip ayrıştığına ilişkin açıklamaların sınırlı oluşu bu kavram üzerinde tartışmalara neden olmuştur. Skocpol’ e göre (1992), paternalizm ile maternalizm arasındaki farklardan biri; sosyal yardımların ne şekilde yapıldığıyla ilgilidir. Paternalizmde sosyal yardımlar dolaylı olarak erkekler üzerinden yapılmakta ve kadınlara bakmakla yükümlü erkek işçilere destek verilmektedir. Maternalizmde ise işçi, bekâr ve dul kadınlara doğrudan sosyal yardımlar yapılmaktadır.

Diğer fark ise refah politikalarını tasarlayıp uygulamaya koyan siyasi figürlerin cinsiyeti ve politik söylemleridir. Skocpol, Ritter ile (1991) yaptığı bir diğer çalışmada maternalizmi “kadın ve çocuklar yararına” ve “kadınlar tarafından formüle edilen politikalar” olarak tanımlamış ve maternalist kavramının bu politikaları destekleyen/teşvik eden kadınları nitelendirmek için kullanıldığını söylemiştir. Paternalist politikalar ise “erkekler yararına” ve “erkeklerin bakmakla yükümlü oldukları kişiler yararına” erkekler tarafından dile getirilen politikalar olarak tanımlanmıştır (Skocpol, 1992). Skocpol maternalizmin, ev içi ahlaki değerler ve bakımın daha geniş bir topluluğa yayılmasını içerdiğine vurgu yapsa da, diğer araştırmacılar maternalizm tarihinin ideoloji ve uygulamada çok daha karmaşık bir kavram olduğunu belirtmiştir (Ladd-Taylor, 1993; Koven ve Michel, 1993; Michel, 1993). Ladd- Taylor’ a (1993) göre maternalizmin dört bileşeni içeren daha spesifik bir tanımı vardır;

1. Fiziksel/ruhsal olarak doyurma, ilgi ve bakıma dayanan kadına özgü eşsiz bir değer sistemi,
2. Yurttaş-işçi çocuklar yetiştirerek annelerin devlete hizmet sunması,
3. Annelik yetenekleriyle kadınların sınıf, ırk ve devletlerarasında birleşmeleri ve bu sebeple dünyadaki tüm çocuklara karşı bir sorumluluk paylaşılması,
4. Erkeklerin bakmakla yükümlü oldukları eş ve çocuklarına tercihen ekonomik destek vermesi gerektiği. Ladd-Taylor’ın maternalizm tanımına dâhil edilen bu dördüncü bileşenin kadınların ekonomik bağımsızlığını savunan bazı feminist

grupları dışlayacağı savunulsa da, maternalizmin özellikle sosyal politikalar üzerindeki etkilerini ele almaktadır.

Chase' e göre (2007) kadınların bakım verme rollerine odaklanan bir dizi sosyal uygulamalar ve ideolojiyi kapsayan maternalizm; sosyal uygulamalar, cinsiyet rolleri üzerine söylem ve feminist eleştiri olmak üzere üç temel boyut üzerinden anlaşılabilir.

Sosyal uygulamalar. Evin ötesindeki toplumsal ve siyasi alanlara uzanan kadın faaliyetlerini içeren maternalizm, annelere ve çocuklara yönelik refah politikalarını etkileyen İlerici dönem reformcularının (Progressive-era reformers) çabalarını ve 19. yüzyıldan itibaren çocukların refahını iyileştirmeye odaklanan çeşitli kadın örgütlerinin girişimlerini kapsamaktadır.

Cinsiyet Rollerini Üzerine Söylem. Kadınlar ile kadınların çocuklara yönelik sorumlulukları arasındaki bağlantıyı öne çıkaran bu söylem, cinsiyete dayalı olarak kadınların aileye ve topluma yaptığı katkıların farklı olduğunu vurgulamaktadır. Cinsiyet rolleri sıklıkla sınıf, ırk ve milliyet konularıyla kesişerek refah devleti gibi toplumsal uygulamaları ve kurumsal çerçeveleri etkilemektedir (Chase, 2007; Orloff, 2004).

Feminist Eleştiri. Maternalizm, anneliğin kültürel olarak değersizleştirilmesine meydan okuyan ve annelik pratiklerinin sosyal ve siyasi hayata katkısını vurgulayan feminist teori içinde bir eleştiri işlevi de görmektedir. Bu eleştiri, daha geniş toplumsal bağlamlar içerisinde kadınların bakıcı rollerinin tanınmasını ve değer görmesini savunmaktadır (Due, 2016). Annelerin besleme, koruma, bakım hizmetleri verme ve milli değerlere göre çocuk yetiştirme gibi annelik faaliyetlerinden dolayı tüm çocuklara karşı bir sorumluluk üstlenmesi, maternalizmin içerdiği bileşenlerden sayılmaktadır. Farklı hareket, oluşum ve taleplerden etkilenecek ortaya çıkan maternalizm kavramı tarihsel süreç içerisinde farklı isimlerle anılmıştır.

Görüldüğü üzere kadınların ilgi ve bakıma dayalı rollerine odaklanan cinsiyet söylemleri, kadın ve çocuklar üzerinden tüm yurttaşların iyiliğini yükseltmeyi amaçlayan sosyal uygulamaları da kapsayan maternalizmin farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır.

Maternalizm 18. yüzyıla dayanan “Cumhuriyetçi Annelere” bağlı sosyal ve politik bir zihniyet (Weiner, 1993) olarak ortaya çıkmıştır. Kerber (1976), Amerikan toplumunun

cumhuriyetçi idealleri gelecek nesillere aktarmak amacıyla kızlarını bu değerleri korumak üzere yetiştirmek gibi roller üstelenen vatansever kadınları “Cumhuriyetçi Anneler” olarak adlandırılmıştır. Cumhuriyetçi anneler bu dönemde eş ve çocuklarının ahlakının koruyucusu olan sivil erdem sorumluları olarak görülmüştür. Kavramın ilk tohumlarının John Locke tarafından 1690’da anonim olarak yayımlanan “Yönetim Üzerine İki İnceleme” (Two Treatises of Government) isimli siyaset felsefesi içerikli eserinde atıldığını belirten Kerber (1997), iki bölümden oluşan bu eserin ilk bölümünde (The First Treatise of Government) Locke’una ataerkilliği eleştirdiğine işaret etmektedir.

Tarihsel olarak maternalizm, kadınları bağımsız çalışanlardan ziyade anne rollerinde destekleyen politikaları şekillendirmiştir. Son yıllarda, İsveç ve ABD gibi bazı ülkelerde, annelerin bakım rollerinin yanı sıra istihdamını destekleme yönünde bir değişim olmuştur. Bu evrim, toplumsal cinsiyet rolleri ve işbölümleri hakkındaki değişen görüşleri yansıtmakta, maternalist bir çerçeveden, kadınların hem evde hem de iş gücündeki katkılarına değer veren bir çerçeveye doğru ilerlemektedir (Due, 2016; Orloff, 2004). Yaşanan bu sorunlardan hareketle örgütlü kadın hareketleri; kadınların iş yerindeki statüsü, çalışma saatleri, ücret düzenlemeleri, anne olan kadın çalışanlar için doğum izni, emzirme izni, kreşler, kadın ve çocukların korunması ve güçlendirilmesi gibi hak ve özgürlüklerin düzenlenmesine yönelik taleplerde bulunmuş ve böylece üretilen sosyal politikalar ile devlet maternalizmi ortaya çıkmıştır.

Maternalist Yönetim

Yönetim tüm insan topluluklarında ortaya çıkan örgütsel bir davranış biçimidir. Aydın’ a göre (2017) yönetim, örgütlerin ortak amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya getirilmiş insanları koordine ederek harekete geçirme sürecidir. Modern örgütlerde yönetim süreçleri kültürel olarak farklılık gösterse de tüm liderler emir verme, örgütleme, karar verme ve kontrol etme yoluyla çalışanların eylem ve kararlarına müdahalede bulunurlar. Örgütlerin amaçlarına ulaşması için gerçekleştirilen yönetim sürecinde liderin çalışanlarına müdahalesi maternalist davranışların da belirleyici olmaktadır. Bu kapsamda maternalist yönetim, çalışanın işine yönelik tutum ve davranışlarına örgütün ve çalışanın faydasına olacağı varsayımı ile müdahale ve kontrol etmeyi içeren yönetsel bir uygulamadır.

Latince “mater: anne” ve Yunanca “árchein: yönetmek” kavramından türetilen anaerkillik, matriarka veya maderşahilik” en yaygın tanıma göre kadınların aile, devlet

ve sosyal düzende yönetme hakkına sahip olduğu bir sosyal sistemi ifade etmektedir (Helduser, 2002). Yakın zamana kadar maternalist yönetime ilişkin kapsayıcı ve fikir birliğine varılmış bir tanımın yapılamadığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde maternalizmi temel alarak yapılan kadın ve çocuklara yönelik geliştirilen sosyal uygulamalar ve politikalar ile devlet maternalizminin açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Devlet eliyle yapılan bu uygulamalar tüm yurttaşları kapsamadığı için maternalist yönetimin tanımlanmasında yeterli olmadığını ifade etmek mümkündür. Zylan' ın (2000) bakış açısına göre, 2. Dünya Savaşı sonrası annelerin ve çocuklarının korunması ve onlara yardım edilmesinin devletin sorumluluğunda olması maternalist yönetimi tanımlamaktadır. Ancak, maternalist söylemler kullanılarak kadın ve çocuk refahına odaklanan sosyal politikalar ve sosyal yardımlar maternalist yönetimden çok refah devleti uygulamalarını açıklamaktadır. En genel anlamda maternalist yönetimde devlet tüm yurttaşlarına karşı bir anne gibi koruyucu, yardımsever ve düzenleyici olma iddiasındadır. Maternalist devlet yönetiminin işlevi bir annenin çocuklarına olan şefkati, koruyuculuğu ve çocukları üzerindeki kontrolü ile benzerlik gösterir. Bu bağlamda, devlet ana metaforu devletin bir anne gibi toplumu besleyip koruması ve yardımsever olması gerektiği fikrini yansıtmaktadır.

Yerli ve yabancı alan yazında sınırlı bir şekilde çalışılan maternalist yönetimi daha iyi anlamak ve çözümlemek için özellikle Doğu toplumlarında oldukça yaygın kabul gören yönetim biçimlerinden biri olan paternalizmi ve paternalist uygulamaları gözden geçirmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, daha önce yapılan paternalist yönetim ile maternalist yönetimin hangi yönden benzerlik gösterip hangi yönden farklılaştığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Maternalist Yönetim ve Paternalist Yönetimin Benzerlik ve Farklılıkları

Liderlerin yönetsel davranışları birçok faktöre göre şekillenmektedir. Yönetsel tutum, değer ve davranışların farklı kültürlerde farklı biçimde ortaya çıktığı iddia edilmiş ve bu bağlamda Batıda ortaya çıkan liderlik yaklaşımlarının tüm kültürlerde işlevsel olamayacağı savunulmuştur (Saylık ve Aydın, 2020). Farh ve Cheng de (2000) Batının kültürel kodlarına özgü geliştirilen liderlik türlerini, Doğunun kültürel öğelerini taşıyan bir yapıya uygulamanın çok doğru sonuçlar getirmeyebileceği konusunu gündeme getirmiştir. Bu gibi görüşlerden hareketle, ülkelerin toplumsal ve kültürel karakterlerine

uygun biçimde geliştirilen farklı yönetim tarzları ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlarından biri de paternalist yönetimdir.

Suber' in (1999) tanımına göre Latince “pater” sözcüğünden gelen paternalizm, taraflarından birinin baba gibi davranması ve bu kişinin karşısındakini çocuk yerine koyup bu şekilde eylemlerde bulunması anlamına gelmektedir. Aydın' ın (2021) tanımıyla paternalizm, bir kişi ya da bir tarafa yararlı olma düşüncesi ile onların iyiliği için, karşısındakini çocuk yerine koyup bağımsız karar almaları konusunda onları yetersiz sayarak müdahalede bulunmasıdır. Saylık ve Aydın (2020), örgütlerde yönetim ve üretim odaklı yaklaşımların beklentileri karşılamayınca verimliliği arttırmak için örgüte “bir aile havası katma” yoluna gidildiğini öne sürmüştür. Yönetici ile çalışan arasındaki ilişkilerin daha insan odaklı olduğu, ahlaki vasıfları içeren esnek bir yönetim anlayışıyla ortaya çıkan örgütsel paternalizmde yöneticinin çalışanlarına bir babanın çocuklarına davranışına benzer biçimde davranmasını (Aycan, 2006) söz konusudur. Çalışır' a (2014) göre paternalist yönetim bireylerin, çalışanların, vatandaşların ve toplulukların kendilerini koruyup kolladıklarına inandıkları, meşrulaştırılmış bir yetkeye mutlak itaati içeren bir boyun eğmedir. Beauchamp ve Childress' e göre (1994) paternalizm, zarardan kaçınma ile birlikte başkalarına yararlı olma niyetiyle karşıdakinin kararlarına, tercihlerine, istek ve eylemlerine müdahale edilmesi açısından çatışmalı bir kavramdır.

Yöneten ve yönetilen arasındaki hiyerarşik ilişkiyi ifade eden paternalizmde, yönetici konumundaki kişi baba gibi davranmakta ve iş ilişkilerinin yanı sıra çalışanlarının iş dışındaki yaşamlarıyla da ilgilenmektedir (Aycan ve Kanungo, 2000). Paternalist liderlilerin davranışlarını ortaya çıkaran çalışmada Sirin (1976), paternalist liderliğin ahlakilik, eğitsel liderlik, otoriterlik, çalışanlarla sosyal mesafenin korunması, niyetlerde belirsizlik oluşturma ve çalışanlar üzerinde kontrol kurma gibi özellikleri içerdiğini öne sürmüştür. Redding'in (1990) yaptığı çeşitli Asya ülkelerini kapsayan çalışmada ise aile işletmelerindeki yöneticilerin paternalist davranışları “otoriter, çalışanlarıyla sosyal mesafesini koruyan, eğitici ya da rol model olan ve çalışanlardan sadakat bekleyen” davranışlar nitelendirilmiştir.

Paternalizmde baba figürü çocuklarına karşı herhangi bir tehdit unsuru algılanması durumunda özgürlüklerini kısıtlama yoluna giderek çocuklarına müdahale edebilmektedir. Anneliğe özgü maternalist davranışlarda ise annenin görevi, çocuğu mutlak bir bağımlılıktan özgürleştirip bağımsız hale gelene dek onu beslemektir. Agich' in bakış açısına göre (2003) aile içerisindeki baba rolü otorite ile ilişkili ve kısıtlayıcıdır, annenin rolü ise sevgi ve şefkat ile ilişkili özgürleştirici bir etkiye sahiptir. Paternalizmde

baba çocuğa sorumluluk vermeden buyurgan davranışlar sergiler, anne ise çocuğu koruyup kollarken aynı zamanda onu sorumluluk almaya yönlendirir.

Maternalist Liderlik

Liderliği güçlendiren benzersiz anne niteliklerinden yola çıkılarak geliştirilen maternalist liderlik tarzını paternalist liderlikten ayırıp kavramsallaştırmak gerekli görülmektedir. Paternalist liderlik, cinsiyetten bağımsız bir yönetim tarzıdır ve paternalizmi içermektedir. En basit anlamda örgütü “aile gibi yönetmek” anlamına gelmektedir. Mevcut liderlik tarzları içerisinde maternalist liderlik paternalist liderlikle eş değer görülmektedir. Ancak bir ailede anne ve baba tamamen farklı tarzlarda ebeveynlik yapmaktadır. Bu nedenle, paternalist liderlik ile ortak bileşenleri olmasına rağmen maternalist liderliğin net bir tanımının yapılması gerekli görülmektedir. Annelerin en temel rolü çocuklarına bakım vermeleridir. Buradan hareketle, maternalist liderliğin en temel ayırt edici unsuru çalışanlara yönelik “özen” göstermeleri olduğu söylenebilir.

Madsen (2007) erken kadın çalışmalarının genellikle kadının geleneksel rollerine odaklandığını, daha sonraki araştırmaların ise kadınların toplumsal rollerinden ziyade onların liderlik tarzlarını anlamaya yönelik olduğunu söylemiştir. Etkili liderlik için gerekli bilgi, beceri ve yeterliklerin geliştirilmesi sürecinde kadınların algı, sezgi ve deneyimlerinin örgütlerin lehine (Madsen, 2006) bir bakış açısı kazandıracığı ileri sürülmüştür. Northouse (2007) ise paternalist/maternalist liderlik tarzını aynı liderlik tarzı olarak gruplandırmış ve bunu “hayırsever diktatörlük” ile eşleştirmiştir. Paternalist/maternalist liderlerin çalışanlara nazik ve yardımsever bir şekilde yaklaştığını; ancak bu davranışları kendi çıkarlarına ulaşmak için sergilediklerini, insanlara sadakat ve itaatleri karşılığında ödül ve onay verdiklerini, bunların olmaması durumunda ise cezaya başvurdıklarını ileri sürmüştür. Sanford’ a (1998) göre maternalist yönetimde yönetenler, çalışanlarının en yüksek potansiyellerine ulaşp gelişebilecekleri, şefkatli ve sevgi dolu bir çalışma ortamı sağlamaktadır. Weiner (1993) paternalist liderleri insanlara sorumluluk vermeden ihtiyaçlarını karşılayan otoriter bir baba figürüne benzetirken- ki bu yolla insanları kontrol etme ve yönetme söz konusudur- maternalist liderleri ise kişileri kontrol etmekle birlikte onlara sorumluluk veren yöneticiler olarak görmektedir.

Maternalist liderlikte paternalist liderlik davranışlarında olduğu gibi güçlü bir otoritenin varlığından ziyade daha esnek bir otoriteden söz etmek mümkündür. Kadınların özel alandaki annelik faaliyetlerini çalışma alanlarına yansıtması ile ortaya

çıkan maternalist liderlik; anneliğe özgü, koruyucu, sahiplenici, müdahaleci ve kontrol edici davranışlar ile şekillenen bir liderlik biçimidir. Bilindiği üzere, eğitim örgütleri öğretmen-öğrenci-veli ve çevre ile sürekli etkileşim halinde olan açık örgütlerdir. Maternalist okul müdürlerinin kriz durumlarında öğretmenlerini koruyup sahiplenmesi öğretmenlerin zorluklar karşısında kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlayabilir. Maternalist okul müdürlerinin liderlik özellikleri öğretmenlerin örgütsel davranışlarına olumlu ya da olumsuz yön verebilir.

Maternalist Liderliğin Boyutları

Maternalizm ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok devlet yönetiminde refah politikaları, cinsiyet çalışmaları, annelik kurumu ve/veya feminist ideolojilere dayandırılarak nitel yöntemlerle yapılan çalışmalardır. Farh Bir liderlik modeli olarak belirlenen maternalist liderliğin boyutlarını ortaya çıkarmaya yönelik yapılan bu çalışmada liderlik; “yardımseverlik, otoriterlik, müdahalecilik ve koruyuculuk-sahiplenicilik” boyutları olmak üzere dört boyutta ele alınacaktır.

Yardımseverlik. En genel anlamda yardımseverlik (helpfulness), “yardım verme veya yardım etmeye hazır olma niteliği” olarak tanımlanabilir (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>). Maternalist liderliğin bu boyutunda lider, iş ortamındaki ortak iyiliği gözeterek çalışanlarına yönelik duygusal-sosyal destek ve çeşitli yardımsever faaliyetlere ve faydalara odaklanmaktadır. Bryson ve Crosby’ e (1992) göre “ortak iyi” kavramı bir grubun tüm üyeleri veya çoğunluğu için paylaşılan görünür faydalar, eylemler ve olumlu sonuçlar anlamında kullanılmaktadır. Topluma ve sosyal sorumluluğa odaklanma yardımsever liderlik modelini keşfedilmeye değer bir yaklaşım haline getirmektedir (Ghosh, 2015).

Yardımsever liderlik kavramıyla ilgili çalışmaların kökeni doğulu ülkelere özellikle Çin’ e dayanmaktadır. Farh, Liang, Chou ve Cheng (2000) yardımsever liderliği Konfüçyüs’ün öğretilerine uyan bir liderlik tarzı olarak görmektedir. Çin bağlamında, yardımsever liderler, çalışanların kişisel refahı konusunda bütüncül bir şefkat ve cömertlik gösteren, çalışanlara hatalarını düzeltme fırsatı tanıyan, mentorluk yapan, kariyer gelişimi sağlayan ve kişisel kriz zamanlarında yardımcı olarak onlara bireyselleştirilmiş bakım gösteren liderlerdir. Yardımsever liderlik, sosyal ilişkilerde

karşılıklı yükümlülüklerin uygulamasına olanak sağlama (Wang ve Cheng, 2010), çalışanlara bireyselleştirilmiş özen gösterme, hataların düzeltilmesine fırsat verme, koçluk ve mentörlük sağlama, çalışanların toplum önünde utandırılmasını önleme ve çalışanlara aile üyeleri gibi davranmayı içermektedir (Cheng, Chou, Wu, Huang ve Farh, 2004; Tan, Zawawi ve Aziz 2016). Karakas (2010) yardımsever liderliği, örgütlerde olumlu değişiklikler başlatma süreci olarak ele almakta ve kavramı; örgütlerde olumlu değişimi teşvik etme, başlatma ve uygulama erdemli döngüsünü yaratma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu modele göre, liderin temel rolleri;

- a) etik kararlar alma ve ahlaki eylemler,
- b) manevi farkındalık geliştirme ve anlam duygusu yaratma,
- c) olumlu eylemler için umut verme ve cesaretlendirme,
- d) daha geniş topluluklar için miras ve olumlu etki bırakma gibi ortak iyiliği vurgulayan rollerdir.

Farh ve Cheng (2000) yaptığı çalışmada yardımsever liderliği “bahşedilen iyilik” olarak ele almaktadır. Saylık’ a göre (2017) bahşedilen iyikten kasıt liderin çalışanlarına iyilik ve cömertlik göstermesi, bunun karşılığında ise çalışanlardan şükran duyma ve iyilik ve cömertliğine yanıt vermelerini beklemesidir. Liderin iyilik ve cömertliği tüm çalışanlarını kapsamamaktadır. Bunun aksine, Karakaş’ ın (2010) geliştirdiği modelde, lider tüm çalışanlarına aynı özeni göstermektedir. Başka bir ifadeyle, Doğu kökenli çalışmalarda liderin yardımseverliği bireyselleştirilmiş ilgi ile bahşedilen bir lütuf olarak algılanırken Karakaş’ ın (2010) liderlik modelindeki yardımseverlik davranışları ise daha kapsayıcı olmakla birlikte Batınının kültürel kodlarına uygun olarak geliştirilmiştir.

Erben ve Güneşer (2008) liderin yardımsever davranışlarının çalışanların işe bağlılığını arttırdığını belirtmektedir. Yardımsever liderin eylemleri, çalışanlara ilham vermekte, lider ile çalışan arasında bağ yaratmakta ve sonuçta bu bağ çalışanların örgütten ayrılmasının önüne geçmektedir.

Otoriterlik. En temel anlamda otorite, örgüt içerisinde bir mevkiye bağlı güçtür (Kahn ve Katz, 1977, Akt. Arıkan, 2001). Bu yönetim biçiminde, tüm gücün, yetkilerin ve sorumluluğun tek başına yöneticinin elinde bulunması, çalışanlar adına karar verilmesi, alınan kararların kabul edilip eksiksiz yerine getirilmesinin beklenmesi söz konusudur. İletişim yukarıdan aşağıya tek yönlü ve düşük seviyededir (Ronald, 2004). Otoriter liderler, çalışanlar tarafından yapılacak işi yapılandırır, çoğunlukla kararları

kendisi alır ve çalışanları yakından kontrol eder. Bu yönetim tarzını benimseyen liderleri yapılacak işi “söyleyen” (tellers) liderler olarak tanımlamak mümkündür.

Otoriter liderlik modeli, liderin fazla seçeneğinin olmadığı acil durumlar ve kriz anlarında başkalarına danışacak vaktit olmayacağından uygun bir yönetsel tarz olarak düşünülebilir (Drafke ve Kossen, 1998). Bu yönetsel yaklaşımda, karar alma ve yetki tek kişide toplanmaktadır ve bu durumun geleneksel toplumlarda ve olağanüstü durumlarda işe yarar bir yönetim modeli olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bazı durumlarda geçerli ve faydalı bir yönetim şekli olarak kabul görmesine rağmen, Goleman’ a (2002) göre otoriter yönetim geçici ve kısa süreli uygulanmalıdır. Otoriter yönetim ile kastedilen vizyon ve yetkilendirme ile ilgilidir. Lider hedeflere karar verir ve hedeflere nasıl ulaşacakları konusunda çalışanlarını özgür bırakır. Bir örgütün yönü olmadığına en uygun yönetim tarzının otoriter liderlik olduğunu söylemek mümkündür. Otoriter liderler esnekliğe izin vermeli ve başkalarının geri bildirimini dinlemelidir.

Otoriter ve otokratik kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak Aycan’ a (2006) göre otoriterlik ile otokratiklik arasında fark vardır ve buna göre, otoriter yönetimde lider çalışanları kontrol etmeye ve sömürmeye yatkındır. Bu yönetim yaklaşımında, çalışanlar itaat ve bağlılık göstererek cezadan kaçınır veya ödül alırlar. Çalışanların motivasyonu dış faktörlerle sağlanmaktadır. Otokratik yönetimde ise kontrol söz konusu olmasına rağmen, bunun çalışanların iyiliğini sağlamaya yönelik bir kontrol olduğu inancıyla kurallara uyulmaktadır. Wang ve Guan (2018) otoriter yönetimde, çalışanların karara katılmasına ya çok az izin verildiğini ya da hiç izin verilmediğini söylemiş ve bunun öfkeye ve moral bozukluğuna neden olduğuna dikkat çekmiştir. Çalışanlar üzerinde otorite ve kontrol sağlayarak çalışanlardan mutlak itaat bekleme eğilimi olan otoriter liderler başarı odaklı olabilirler. Bu boyutta otoriter liderin özellikleri (Harms, Wood, Landay, Lester ve Vogelgesang, 2018);

- a) Örgüt üyelerinin iyiliği veya memnuniyetinden daha çok çalışma alanındaki başarıya odaklanma,
- b) Çalışanlarla araya mesafe koyma,
- c) Önemli kararları tek başına alma,
- d) Ceza veya tehditi kullanarak çalışan motivasyonunu arttırmayı amaçlamaktır.

Maternalist liderliğin bu boyutunda, liderler annelik rollerinden yola çıkarak tıpkı çocuklarına uyguladıkları gibi, çalışanlarını yeterli bulmayarak onların isteklerini dikkate almadan, onlar adına karar verme ve kontrol etme yoluyla çalışanlar üzerinde otorite kurup bunun karşılığında itaat bekleyebilirler.

Müdahalecilik. Bir bireyin işine karışılması, yaşam akışının etkilenmesi ya da değıştirilmesi anlamına gelen müdahalecilik, karşıdakini koruma adına onun hayatına müdahale edilmesidir (Aydın, 2021). Annelik etme faaliyetleri ile şekillenen maternal liderlikte başkalarının yaşamına müdahale söz konusu olabilir. Müdahale kavramı, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılmasına rağmen nadiren tanımlanmıştır. Gelot ve Söderbaum (2012) müdahaleyi, dışarıdan başlatılmış olmasıyla tanımlanan belirli bir tür “kasıtlı” strateji olarak kavramsallaştırmıştır. Müdahaleye karşı genel tutumlar, sorunun niteliğı ve ciddiyetine bağılı olarak zaman içinde değışim gösterebilir. Ancak, özellikle çatışma sonrası yeniden yapılanma veya doğal afet gibi oloğanüstü durumlarda, birçok sosyal ve küresel sorunu yönetimşn bir aracı olarak dış müdahaleye genellikle geniş bir meşruiyet tanındığı görölmektedir.

Kişı eyleminin başkasına zarar verene kadar özgür olması gerektiğini savunan Mill’ e (2009) göre, kişi kendisinin tek egemeni olmalıdır. Ancak söz konusu zarar somut hale geldiğinde müdahale gerekebilir. Başka bir ifadeyle, bireyin sadece kendisini ilgilendiren durumlarda hiçbir müdahale yapılmamalı ancak, söz konusu bir başkası olduğunda müdahale meşrulaşmalıdır. Müdahale, kişinin özgürlüğünü ihlal ederek onayı alınmadan bir eylemde bulunma eğilimidir. Müdahale eden kişi, kendini karşısındakinden daha iyi, daha sağıklı ve daha rasyonel kararlar verebildiğini düşünmektedir (Gray, 2013). Dolayısıyla, karşıdakinin kendisi için en iyi kararı alamadığı, en doğru tercihi yapmadığı ve o kişi için en iyi, en doğru kararı verebileceğini kendisi olduğu varsayımıyla “müdahale” etme söz konusu olabilir. Aydın’a göre (2021) müdahale çoğı zaman annecil davranışlar sergileyen bir kimsenin eylemleri ile kişinin zarar görmesine neden olabilecek sonuçlar ortaya çıkaran eylemler yapmasıyla gerçekleşir.

Kadınlar, ev içerisindeki sorumlulukları ve rolleri gereğı bakımlarını üstlendiğı çocuklarına, onların kendileri için en iyi olana karar veremeyecekleri düşüncesiyle müdahale etme eğilimindedir. Çalışanlarını koruma adına haytalarına müdahale etme yaklaşımı (Aydın, 2021) maternalist davranışların meşrulaştırılmasında geçerli olan temel bakış açılarından biri olarak sayılabilir. Örneğin; çalışma alanındaki kurallara uyulmadığında, kriz anlarında çalışanın yeterli olmadığını düşündüğü durumlarda ya da disiplini ve başarıyı olumsuz etkileyeceğı gerekçesiyle çalışanın özel yaşam tercihlerine müdahale etme hakkını kendinde bulabilir. Maternalist liderliğin bu boyutuyla kastedilen, başkasının ifade özgürlüğüne sınır koyulması, rızası olmadan başkasının adına kararlar alma ya da özel yaşama ve tercihlere müdahaledir. Bu bağlamda, otoriterlik ve müdahaleciliğı birbirinden ayırt etmek güçtür. Otoriter liderler aynı zamanda müdahaleci

olabilir, ancak her müdahaleci lider otoriter davranışlar sergilemeyebilir. İki liderlik davranışında kesin bir ayırım olmamakla birlikte aralarındaki farkın ne olduğunu saptamak güç olabilir.

Koruyuculuk- Sahiplenicilik. Liderliğin bu boyutu, liderin çalışma alanını, çalışanlarını koruyup sahiplenmesi, onlara destek ve aile havası sunması ile ilgilidir. Maternalist yönetimde, aile atmosferi içinde, kardeş gibi geçinen çalışanların olduğu bir ortamın geçerli olduğu bir anlayış hakimdir. Bu yaklaşım çok olumlu gibi görünse de çalışma yaşamı, ailenin doğal bir uzantısı değildir (Aydın, 2017). Maternalist liderler, koruyucu-sahiplenici davranışlarını sergilerken çalışanlarını “birer aile üyesi” olarak görür ve çalışanlarını olumsuz durumlarda destekler ve himayesine alır. Maternalist yönetimin doğasında, tıpkı bir annenin şefkati, sağduyusu, koruyup kollaması gibi çalışanları koruma altına alması ve sahiplenmesinden söz etmek mümkündür. Maternalist liderler, çalışma alanlarını ve çalışanlarını sahiplenerek kriz anlarında karşılaşılabilecek her türlü olumsuzlukta onları korur, kollar ve onları aile üyeleri gibi sahiplenir. Sahiplenici lider, sahip olduğu nesne veya kişiyi koruma eğilimindedir. Ancak, bu sahiplenme güdüsü yetişkin bireyler olan çalışanların özgürlük ve özerkliğine zarar verme riskini de beraberinde getirmektedir. Özerklik bir kişinin kendi değerleri ve kararları doğrultusunda yaşaması iken özgürlük ise bir şeyi yapıp yapmama serbestisine sahip olmasıyla ilgilidir. Özgürlük, herhangi bir dışsal veya içsel kısıtlama olmadan hareket edebilme yeteneğidir. Müdahalede bulunan bir kişi ya da kurum, bireyin kendini yönetme yeterliğini görmezden gelerek “senin için en iyi olanı ben bilirim” güdüsü ile davranıp karşıdakinin bireysel özerkliğini ihlal etmiş sayılmaktadır (Aydın, 2021).

Ebeveynliğin temel işlevlerinden biri çocukları zarar görmekten korumaktır (Bradley, 2007). Korumacılığın annelik rolü açısından önemli bir rolü olmasına karşın, bu alanda yapılan araştırmaların çoğu aşırı korumacılığa ve bunun olumsuz sonuçlarına odaklanmıştır (Holmbeck, Johnson, Wills, McKernon, Rose, Erkin ve Kemper, 2002; Thomasgard ve Metz, 1993). Lytton ve Romney’e (1991) göre annenin koruyucuk özelliği çocukların cinsiyeti açısından babaların koruyuculuğu kadar fark göstermemektedir. Ancak bazı çalışmalarda kız çocuk annelerinin daha fazla koruyucu olduğu tespit edilmiştir (Morrongiello ve Dawber, 1999; Morrongiello, Ondejko, Littlejohn, 2004). Çocuklarını fiziksel zararlardan korumaya çalışmanın yanı sıra, ebeveynler, genellikle potansiyel olarak üzücü bilgileri çocuklarından saklayarak

psikolojik veya sosyal zararlardan koruma davranışlarında bulunurlar (Power, 2004; Lehman ve Koerner, 2002). Burada koruyucu davranışların düzeyinin öneminden bahsetmek mümkündür. Koruyucu davranışlara karşılık çocukların uyumu birçok boyutta farklılık gösterebilir. Örneğin, Thomasgard ve Metz' in (1993) yaptığı çalışmaya göre düşük düzey koruyuculuk çocukların kendi başlarına üstesinden gelmesi zor durumlara maruz kalmasına neden olabiliyorken yüksek düzey koruyuculuk ise bağımlılığı ya da korumaya karşıtlığı teşvik edebilmektedir. Bu bağlamda, maternal liderlerin çalışma ortamlarında aile atmosferi yaratması ve çalışanlarını dengeli bir koruyuculuk davranışlarında bulunması, örgütlerde yaşanabilecek potansiyel zararların önüne geçilmesini sağlayabilir.

Maternalist liderlik, çalışanlara karşı ebeveyn rolünün üstlenildiği bir liderlik tarzıdır. Bu modelde, lider kendini aile reisi olarak görür ve çalışanlarına rehberlik eder, onları koruyup kollar ve sahiplenir. Maternal liderler, tıpkı bir anne gibi koruyucu-sahiplenici, çalışma alanında aile atmosferi yaratan, ikramda bulunmayı seven, kontrol edici davranışlarının yanı sıra gerekli gördüğü durumlarda müdahale etme hakkını kendinde gören liderlerdir. Bilindiği üzere, eğitim örgütleri öğretmen-öğrenci-veli ve çevre ile sürekli etkileşim halinde olan açık örgütlerdir. Maternalist okul müdürlerinin kriz durumlarında öğretmenlerini koruyup sahiplenmesi öğretmenlerin zorluklar karşısında kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlayabilir. Buna karşılık koruyucu ve sahiplenici tutumlar beraberinde karşıdaki bireyin özerkliğini ihlal ederek kararlarınave haytına müdahale edilmesine yol açabilmektedir. Maternalist okul müdürlerinin liderlik özellikleri öğretmenlerin örgütsel davranışlarına olumlu ya da olumsuz yön verebilir. Liderlik kavramı tartışılırken özellikle kadınların maternalist liderliği araştırmacıları meşgul etmeye başlamıştır.

Maternalist Liderin Özellikleri

Liderlik tarihi incelendiğinde etkili kadın liderlerin oranının erkeklere kıyasla oldukça düşük olduğunu söylemek mümkündür. Liderlik kavramı çok uzun süredir tartışılan bir kavram olsa da kadın liderliği özellikle kadınların annelikçi liderliğinin örgütsel ortamlardaki etkileri göz ardı edilmiştir. Kadın ve erkek liderliği açısından cinsiyete göre farklılık bulunmadığını gösteren bir çok araştırma olduğu gibi (Powel, 1990; Nalbant, 2002; Arıkan, 2003; Barbuto Jr, Fritz, Matkin ve Marx, 2007; Kent, Blair, Rudd, ve Schuele, 2010) kadın ve erkeklerin liderliğinin birbirinden farklılaştığına

ilişkin araştırmalar da mevcuttur (Grove ve Montgomery, 2000; Çelik ve Özdevecioğlu, 2001; Çelikten ve Yeni, 2004; Ahuja ve Thatcher, 2005; Bayhan ve Arslan, 2005; Yurtkoru, Özarallı ve Durmuş, 2009; Paulišić ve Božac, 2013).

Kadın liderlerin iş ortalmalarında daha çok “kolaylaştırıcı” ve “kişi ve ilişki odaklı” oldukları, “dönüşümcü liderlik”, “demokratik liderlik” özelliklerini ve “moral-etik otoriteyi benimsedikleri” görülmektedir. Hasan ve Othman (2012) yaptıkları çalışmalarında kadınların doğaları gereği işbirlikçi ve katılımcı oldukları gerekçesiyle kadın liderliğinin daha etkin ve verimli olabileceğini belirtmektedir. Abolade (2014) ise kadınların “personel odaklı” olmalarının ve annelik özelliklerinin örgütsel etkililiği ve performansı arttırdığını bulgulamıştır. Kadınlara özgü annelikçi özellikler ve daha önce yapılan araştırma bulguları temel alınarak belirtilen maternalist lider özellikleri şu şekildedir;

- a) İnsan/personel odaklıdır (Eagly, Steffen, 1984; Abolade, 2014).
- b) Dönüştürücü, katılımcı ve kapsayıcı liderlerdir (Chandler, 211).
- c) Yüksek duygusal zekaları, güçlü iletişim ve empati yetenekleri sayesinde olumlu ilişkiler kurar (Goleman, 1998).
- d) Karar alma süreçlerinde etik ilkelere bağlılık göstererek adil bir yönetim anlayışı benimser (Shakeshaft, 1989).
- e) Çalışanlarını aile üyesi gibi benimser.
- f) Sorumluluğunda olan iş ortamında gerekli gördüğü durumlarda çalışanlarına müdahale eder.

Okulda Kadın Okul Müdürleri ve Maternalist Davranışlar

Liderlik kavramı ve türleri uzun süredir tartışmalı bir konu olmuştur. Yakın bir zamana kadar yapılan liderlik çalışmaları genellikle erkekler üzerine yoğunlaştırılmış, cinsiyet farklılıklarının ve kadınların annelik özelliklerinin liderlik üzerindeki etkileri göz ardı edilmiştir. Ancak, özellikle artmaya başlayan feminist teori hareketinin etkisiyle cinsiyet ile liderlik ilişkisi araştırılmaya başlanmıştır (Turan ve Ebiçlioğlu, 2002). Cinsiyetin liderlik davranışları üzerinde fark yaratmadığını bulgulayan araştırmalar olduğu gibi (Powel, 1990; Arıkan, 2003; Nalbant, 2002) kadın ve erkeklerin liderlik davranışlarının birbirinden farklı olduğuna ilişkin bulgulara da rastlanmıştır (Çelikten ve

Yeni, 2004; Ahuja ve Thatcher, 2005; Lim, Chidambaram ve Carte, 2008; Banoğlu, 2011; Fatıma, Imran ve Awan, 2011).

Kadınlara ve annelere özgü davranışların olumlu liderlik davranışlarını ortaya çıkarabileceği öne sürülebilir. Abolade (2014) liderlik davranışlarını etkileyen sosyo-kültürel faktörleri belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, annelik içgüdüsünün örgütün etkililiğini arttırdığını ve kadın liderlerin personel odaklı olduğu sonucuna ulaşmış ve bunun da çalışanların performansını olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır. Kılınç'ın (2017) okullarda yürüttüğü kadın okul yöneticilerinin liderlik ve kişilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmasından elde ettiği bulgulara göre kadın liderlerin ağırlıklı olarak; idealist ve iyimser oldukları, sabırlı olup kurallara uydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kadın yöneticiler cinsiyet ve kişilik gibi içsel faktörlerin yanı sıra aile, eğitim ve roller gibi dışsal faktörlerin kendilerini lider yapan özellikler olduğunu belirtmiştir. Grove ve Montgomery'nin (2000) eğitim ortamlarındaki kadın yöneticilerin liderlik algılarının belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada, kadınların kendilerini daha çok “kolaylaştırıcı liderler” olarak algıladıklarını, erkeklerin ise “öncü liderler” olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, kadınların liderlik davranışları eğitim süreçleri yürütülürken işlerin kolaylaştırılması yönünde şekillenmektedir. Bununla birlikte, kadın liderler işbirliğine yatkın, paylaşımcı ve süreç odaklı olarak değerlendirilmektedir. Mercanoğlu'na göre (2009), kadınların gelişmiş duygusal zeka ve empati yetenekleri işlerini yaparken daha fazla işbirlikçi ve destekleyici olmalarını sağlarken onların bu özellikleri yönetsel davranışlarında da olumlu etkilere sebep olmaktadır. Çelikten ve Yeni'nin (2004) yaptığı araştırmada, kadınların liderlik davranışlarında en çok puan alan özelliklerinin “demokratik ve moral-etik otoriteyi benimseme” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü üzere, kadınların okullarda sergiledikleri liderlik davranışları birçok açıdan farklılık göstermekte ve kadının doğuştan getirdiği biyolojik özellikleri yönetsel davranışlarına etki etmektedir. Okullarda kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarının ağırlıklı olarak içgüdüsel ve kişisel faktörlerden kaynaklandığı ve kadınların annelikçi özelliklerinin okullardaki yönetsel davranışlarına işbirlikçi, paylaşımcı ve empatik davranışlara sebep olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmanın odaklandığı kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin bağlamsal performansları üzerinde etkisi olup olmadığını, varsa ne yönde olduğu sorusunu akla getirmiştir. Örgütlerde çalışanların performansı

örgütsel etkililik açısından önemlidir. Performans kavramı, görev performansı ve bağlamsal performans olarak iki ayrı faktörde incelenmiştir.

Performans Kavramı ve Performans Türleri

Çalışanların performansı örgütsel etkililik açısından önemlidir. Çalışmanın bu kısmında performans kavramı, performans türleri ve bağlamsal performans kavramı bileşenleri ile birlikte ele alınmıştır.

Performans Kavramı

Örgütlerin varlığını sürdürülebilmesi, misyonunu gerçekleştirebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi örgüt üyelerinin performansı ile ilgilidir. Rotundo ve Sackett'a (2002) göre örgütün hedeflerini destekleyen ve bireylerin kontrolündeki faaliyet ve eylemler performans olarak adlandırılmaktadır. Performans kavramı “belirli bir zaman dilimi içerisinde, işin gerekliliklerini gerçekleştirmek için ortaya çıkan davranış veya üretilen ürün” olarak tanımlanmaktadır. “Girdinin niteliği, işletme sorunları, iletişim bozukluğu, çatışma, yönetim kusurları, çalışanın sağlığı ve dış çevre” gibi faktörler performansı etkilemektedir (Aydın, 2016). İşin yükümlülükleri, misyon ve hedefler, örgütteki hangi davranışın değerli olduğu inancı iş performansını etkilemektedir (Befort ve Hatrup, 2003). Performansın en yaygın kullanılan sınıflandırılmalarından biri görev/teknik performans ve bağlamsal performans olmak üzere kategoriye ayrılmaktadır (Borman & Motowidlo, 1993; Campbell, 1990; Van Scotter ve Motowidlo, 1996; Jawahar ve Carr, 2007; Viswesvaran ve Ones, 2000).

Görev Performansı. Borman ve Motowidlo (1993) görev performansını işin tamamlanmasıyla doğrudan bağlantılı olan davranışlar olarak tanımlamışlardır. Görevle ilgili davranışlar örgütün teknik süreçlerine katkıda bulunur. Görev performansı alanındaki davranışlar, genellikle işin resmi gerekliliği olarak görülür. İş tanımında bu faaliyetlerin yapılması gerektiği açıkça belirtilir.

Çalışanların görev tanımı doğrultusunda sergiledikleri rol ve davranışların tümü görev performansı olarak tanımlanmaktadır. Van Scotter, Motowidlo ve Cross (2000)'e göre görev performansı, örgütlerin temel teknik faaliyetlerine ürün üretme veya hizmet temin

etme yoluyla doğrudan ya da dolaylı olarak destek veren, çalışanların rol ve sorumlulukları kapsamında sergiledikleri eylemlerdir. Bir işin başarıyla yerine getirilmesi için teknik bilgi ve becerilerin kullanması görev performansı ile ilgilidir. Görev performansının “teknik-idari görev performansı” ve “liderlik görev performansı” olarak iki alt bileşeni bulunmaktadır. (Conway,1999). Teknik-idari görev performansı, planlama, evrak işleri ve kalite kontrolü gibi görevleri içerirken liderlik görev performansı ise yöneltme, yönetme, etkileşimde bulunma, motivasyon sağlama ve astların değerlendirmesini kapsamaktadır.

Bağlamsal Performans. Borman ve Motowidlo (1993) bağlamsal performansı, bir örgütün sosyal ağını, teknik görevlerini ve psikolojik iklimi destekleyen ve geliştiren performans olarak tanımlamıştır. Ayrıca, bağlamsal performansın resmi iş görevlerini temsil etmeyebilecek eylemleri de kapsadığını, ancak yine de bir örgütün etkinliğine önemli bir katkı sağladığını ileri sürmüşlerdir. Bu tür bir performans genellikle görev tanımında yazılmayan ancak iş performansının önemli bir bileşeni olarak görülen davranışlardan oluşmaktadır.

Bağlamsal performans faktörleri, bireylerin belirli bir bağlam veya ortamda performansını etkileyen çeşitli unsurları veya yönleri ifade eder. Bu faktörler, temel iş gereksinimlerinin ötesine geçer ve belirli bir rolde genel etkinlik ve başarıya katkıda bulunan davranışlar, beceriler ve tutumları içerir. Aşağıda bağlamsal performans kavramı ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Bağlamsal Performans Kavramı

En genel anlamıyla bağlamsal performans çalışanların doğrudan iş sorumluluklarının bir parçası olmayan ancak örgütün genel etkinliğine katkıda bulunan işbirlikçi ve destekleyici gönüllü davranışlarını ifade eder. Bağlamsal performans kapsamında yapılan davranışlar karşılığında bir ödül olmadığı gibi, yapılmadığı için bir ceza da söz konusu değildir.

Görev performansının aksine, bağlamsal performans başkalarına fayda sağlayan davranışlar, örgütlere fayda sağlayan davranışlar ve işlere fayda sağlayan davranışlar olmak üzere üç boyuttan oluşur (Zhengrong ve Erping, 2004). Örgütteki çeşitli gruplarla (paydaşlar, yöneticiler) etkileşimlere ve örgütün işleyişindeki bireysel katkılara

odaklanan bağlamsal performans, büyük ölçüde örgütsel vatandaşlık kavramıyla örtüşmektedir (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000). Performans kavramının genişletilmiş bir biçimi olduğu ileri sürülen örgütsel vatandaşlık davranışları (Topateş ve Kalfa, 2009) çalışmalarının birbiriyle tutarsız gibi görünen sonuçlarının yeniden yorumlanmasıyla bağlamsal performans kavramı (Motowidlo ve Scotter, 1994) ortaya çıkmıştır. Örgütsel vatandaşlık kavramı örgüt kültürü ve atmosferini zenginleştiren davranışlara vurgu yapmaktadır ve bu yönüyle örgütsel vatandaşlığın bağlamsal performanstan daha genel bir kavram olduğunu söylemek mümkündür (Befort ve Hattrup, 2003). Borman ve Motowidlo (1997), bağlamsal performans kavramını tanımlarken daha önce çalışılmış üç farklı kavramdan önemli ölçüde faydalandıklarını söylemektedir. Bu kavramlar; prososyal örgütsel davranışlar, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel nezaket davranışlarıdır.

Bateman ve Organ (1983) ile Smith, Organ ve Near' ın (1983) örgütsel vatandaşlık kavramı, diğer çalışanlara yardımcı olmayı ve örgütü desteklemek amacıyla vicdanlılık göstermeyi hedefleyen ekstra-rol davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Brief ve Motowidlo (1986), örgütsel vatandaşlık davranışlarına çok benzer bir kavram olan prososyal davranışları tartışmış ve bu kavramı, bireylerin veya grupların refahını artırmak amacıyla gerçekleştirilen davranışlar olarak tanımlamışlardır. Bağlamsal performans kavramı geliştirilirken faydalanılan diğer bir kavram olan örgütsel nezaket (Organ, 1988) ise çalışanın yöneticiye bilmesi gereken yaklaşan bir durum veya olay hakkında bilgi vermesi, böylece etkili bir yanıt sağlaması ve önemli bir iş yükü artışı öncesinde hazırlanmasıdır.

Çeşitli araştırmaların (Smith, Organ ve Near, 1983; Bateman ve Organ 1983) sonuçlarının yeniden yorumlanmasıyla literatüre kazandırılan bağlamsal performans davranışları farklı kategorilerde açıklanmıştır. Borman ve Motowidlo'nun (1997) bağlamsal performans sınıflandırması Tablo 1' deki gibidir:

Tablo 1

Bağlamsal Performans Taksonomisi

Kategoriler	Davranışlar
Kendi görev etkinliklerini başarıyla tamamlamak için kararlı olma ve ek çaba ile devam etme.	Kararlılık ve vicdanlılık (Borman ve diğ., 1985) İşte fazladan çaba (Brief ve Motowidlo, 1986; Katz ve Kahn, 1978)
Kendi işinin resmi bir parçası olmayan görev etkinliklerini yerine getirmek için gönüllü olma	Örgütsel iyileştirmeleri önerme (Brief ve Motowidlo, 1986; Katz ve Kahn, 1978) İnisiyatif alma ve fazladan sorumluluk üstlenme (Brief ve Motowidlo, 1986; Katz ve Kahn, 1978) Yapıcı tavsiyede bulunma Kendini geliştirme (George ve Brief, 1992)
Diğerleriyle yardımlaşma ve işbirliği yapma	İş arkadaşlarına yardım etme (Borman ve diğ., 1985; Brief ve Motowidlo, 1986; Katz ve Kahn, 1978) Müşterilere yardım etme (Brief ve Motowidlo, 1986) Örgütsel nezaket (Organ, 1988) Centilmenlik (Organ, 1988) Altruizm (Smith ve diğ., 1983)
Örgütsel kurallara ve talimatlara uyma	Emirleri, düzenlemeleri takip etme ve otoriteye saygı gösterme (Borman ve diğ., 1985) Örgütsel değerler ve politikalara uyma (Brief ve Motowidlo, 1986) Vicdanlılık (Smith ve diğ., 1983) Son tarihlere uyma (Katz ve Kahn, 1978) Sivil erdem (Graham, 1986)
Örgütsel hedefleri destekleme, onaylama ve savunma	Örgütsel sadakat (Graham, 1986) Birim hedeflerine duyarlılık (Borman ve diğ., 1985) Zor zamanlarda örgütte kalma ve örgütü dışarıda olumlu bir şekilde temsil etme (Brief ve Motowidlo, 1986) Örgütü koruma (George ve Brief, 1992).

Kaynak. Borman ve Motowidlo (1997).

Tablo 1’ de Borman ve Motowidlo’nun (1997) bağlamsal performans taksonomisinin beş kategorisi görülmektedir. Her bir kategoriye katkıda bulunan daha önce türetilmiş kavramlara atıflar sunmaktadır.

Daha önce yapılan araştırmalardan yola çıkarak geliştirilen bağlamsal performans, işin teknik özünün etkili ve verimli çalışabilmesi için gerekli olan örgütsel, sosyal veya psikolojik ortamı sürdürüp geliştirerek organizasyonel başarıya dolaylı olarak katkıda bulunmaktadır (Motowidlo, Borman ve Schmit, 1997). Görev tanımında belirtilen rol ve

davranışlarının yanı sıra başkalarına yardımda bulunma, işbirliği yapma, örgütsel hedefleri destekleme gibi faaliyetleri içermekte ve tüm bu faaliyetlerin gönüllü olarak yapılmasını ifade etmektedir (LePine ve Van Dyne, 2001). İşe yönelik faaliyetleri destekleyen, psikolojik ve sosyal bağlamın arttırılıp devam ettirilmesine katkıda bulunan davranışlar bağlamsal performans olarak adlandırılmaktadır (Van Scotter, Motowidlo ve Cross, 2000). Başka bir ifadeyle, iş tanımında belirtilmemiş, ancak görevin yerine getirilmesi için uygun psiko-sosyal zemini hazırlayan ekstra rol davranışları ile bağlamsal performansa atıf yapılmaktadır (Jawahar ve Carr, 2007; Motowidlo, Borman ve Schmidt, 1997). Alan yazında bağlamsal performans rol fazlası/ekstra rol/rol ötesi davranışlar olarak ele alınmaktadır. Van Dyne, Cummings ve Mc Lean Parks'a (1995) göre ekstra rol davranışları, çalışanların rollerinin ötesinde, örgütün bütünlüğüne katkı sağlamak amacıyla gönüllü olarak yapılan davranışları ifade etmektedir.

Demir (2015) rol fazlası davranışları gönüllü olarak sergilenen, iş tanımında belirtilmemiş ve herhangi bir karşılık beklemeden ortaya konulan davranışlar olarak tanımlamıştır. Görev performansına katkıda bulunacak psiko-sosyal bağlamın sürdürülmesini sağlayan davranışları içeren bağlamsal performans; işin temel gereklilikleri dışındaki eylemler için gönüllü katılma, her durumda kural ve talimatlara uyma, örgüt hedeflerini benimseme-savunma, işin başarıyla tamamlanmasında çaba ve sebat gösterme, iş arkadaşlarına yardımda bulunma, işbirliğiyapma gibi örgüt iklimi ve kültürünü olumlu etkileyen davranışlardan oluşmaktadır (Borman ve Motowidlo, 1993; Motowidlo vd., 1997). Görev performansı ile bağlamsal performans birbirinden ayıran en belirgin unsur, işin gönüllülük esasıyla yapılması olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, örgütlerde iş türüne göre işin gereklilikleri ve çalışanın sorumlulukları değişebildiğinden görev performansı ve bağlamsal performans açısından örgütleri karşılaştırmak yapmak zorlaşabilir (Rotundo ve Sackett, 2002). Bağlamsal performans ile görev performansı arasındaki temel farklar Tablo 2' de yer almıştır:

Tablo 2

Görev Performansı ile Bağlamsal Performans Arasındaki Farklar

Görev Performansı	Bağlamsal Performans
Görev tanımında açıkça belirtilmiş faaliyetleri içerir.	Görev tanımında yer almayan ve gönüllü yapılan davranışları içerir.
Örgütün teknik ve bilişsel unsurlar önemlidir.	Örgütsel amaçlara ulaşmayı kolaylaştırıcı sosyal ve psikolojik unsurlar önemlidir.

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Görev Performansı ile Bağlamsal Performans Arasındaki Farklar

Teknik işlere katkı doğrudan ya da dolaylıdır.	Teknik işlere katkı dolaylıdır.
Farklı görevleri yerine getirmek için farklı eylemlere dayanır.	Görevlerin çoğu veya hepsi için aynıdır. Görevden göreve farklılık göstermez.
Görev performansının düzeyi çalışanın bilgi, beceri ve yetenekleri tarafından belirlenir.	Bağlamsal performans düzeyi çalışanın iradesi ve yetkinliği ile belirlenir. Bireysel farklılıklara göre şekillenir.

Kaynak. Borman ve Motowidlo, 1993.

Tablo 2’ de görüldüğü üzere, bağlamsal performansı görev performansından ayıran farklar; bağlamsal faaliyetlerin görev tanımında belirtilmemiş olması, çalışanın niyeti, çabası ve isteği ile gönüllü olarak ortaya çıkması ve görev performansını destekleyen teknik faaliyetlere dolaylı olarak katkı sağlamasıdır. Görev performansındaki teknik beceri (ustalık) ve işe özgü (mesleki) bilginin kullanılmasıyla ilişkilendirilirken bağlamsal faaliyetler ise iş arkadaşları, yöneticiler veya müşterilerle olan etkileşimlerin yanı sıra çalışanların görevlerini yerine getirirken öz disiplin, kararlılık ve çaba sarf etme isteğini içermektedir (Van Scotter ve Motowidlo, 1996). Borman ve Motowidlo’nun (1997) görüşü bağlamsal performansın görev performansından önemli ölçüde farklı olduğu yönündedir. Görev aktiviteleri farklı örgütlerde önemli ölçüde değişiklik gösterirken bağlamsal faaliyetler daha benzer olma eğilimindedir. Buna karşın, Conway’in (1999) yaptığı bir çalışma görev-bağlam ayrımının her zaman net olmadığını göstermektedir. Söz konusu çalışmanın görev boyutu % 55 düzeyde, bağlamsal boyut % 30 düzeyde güvenilir bir biçimde tanımlanırken % 15’inin net olarak hangi boyutu açıkladığı konusunda anlaşmazlık yaşanmıştır. Görüldüğü üzere, literatürde yer alan öncü çalışmalar görev ve bağlamsal performansın örgütten örgüte, işten işe farklılık gösterdiğini bulgulamış ve ikisi arasındaki ayrım konusunda görüş birliğine varılamamıştır.

Bağlamsal performans davranışları örgütsel, sosyal ve fiziksel bağlamı güçlendirerek örgütsel etkililiğe katkı sağlamaktadır (Borman ve Motowidlo, 1997). Ancak, Ehnert, Harry ve Klaus (2013) örgütler açısından bağlamsal performans davranışlarının örgütün lehine olmasına karşın, çalışanlar için bunun maliyetinin fazla olduğunu iddia etmektedir. Çalışanların işin gereklilikleri dışında eylemler yapmaya gönüllü olması ya da başkalarına yardım etmesi, çalışanların görevlerini zamanında yerine getirmesini engelleyebileceğinden örgütteki değerlerini yitirmesine sebep

olabilmektedir. İşin teknik özünü doğrudan desteklemeyen; ancak görev performansının gerçekleştiği psiko-sosyal örgüt ortamının oluşturulup sürdürülmesine katkı sağlayan bağlamsal performans (Hogan, Suzan ve Walter, 1998) görev tanımının ötesine geçen davranışlardır. Görüldüğü üzere, çalışanların kendilerinden beklenen rol ve görevleri gerçekleştirmek için sergiledikleri davranışlar görev performansına işaret ederken, çalışanlardan beklenen rol ve sorumluluklar dışında ortaya koyulan ve örgütün bütününe fayda sağlayan davranışların tamamı bağlamsal performansa vurgu yapmaktadır.

Çalışanlar örgütün lehine olan davranışlarının karşılığında terfi, maaş, takdir, taltif ve saygınlık görme gibi ödül beklentisine girmektedir (Wayne, Shore ve Liden, 1997). Bağlamsal performansın örgütün etkililiğine önemli bir katkıda bulunduğu (Borman ve Motowidlo, 1993; Organ, 1997) kabul edildiğinden, çalışanların takdir ve ödül alması Van Scotter, Motowidlo ve Cross' a (2000) göre bağlamsal performansa bağlı olmalıdır. Bununla birlikte, yöneticilerin çalışanlarına yönelik olumlu tutum ve davranışları örgütlerde olumlu yansımalarla zemin hazırlamaktadır. Böylece, yöneticilerin olumlu davranış ve tutumlarına karşılık çalışanlar sorumluluk ve minnettarlık duyguları geliştirmekte ve bu durum onları olumlu davranışlara yönelttiğinden bağlamsal performans ortaya çıkmaktadır (Jain, Giga ve Cooper, 2011). Kerr (1975), örgüt hedeflerinin başarılmasını destekleyen davranışlar yöneticiler tarafından fark edilip ödüllendirilmedikçe örgütün etkin bir şekilde işlevini yerine getiremeyeceğini ileri sürmüştür. Borman ve Motowidlo' ya (1993) göre bağlamsal performans;

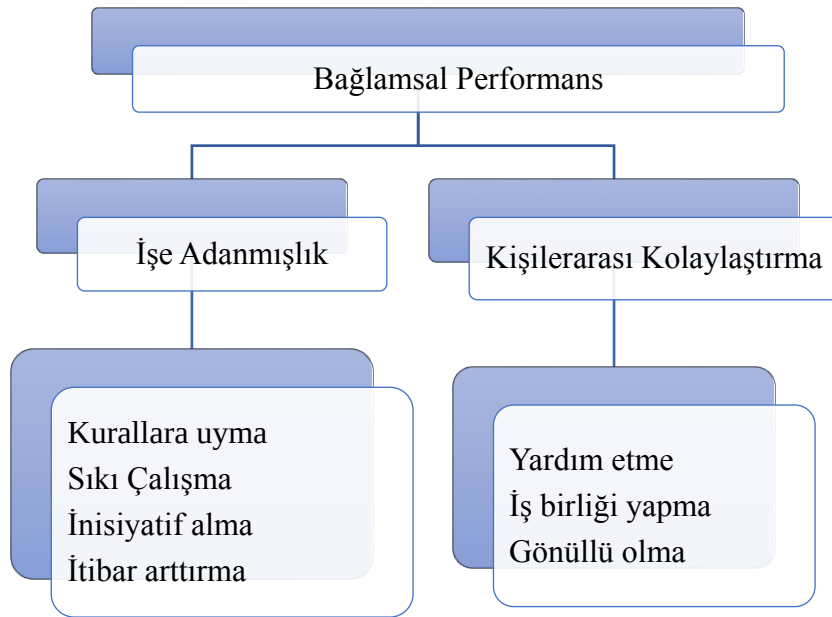
- Yapılması gereken işi yapmak için heves duyma ve ekstra çaba gösterme,
- Resmi olarak görev tanımında belirtilmemiş ekstra davranışları yürütmeye gönüllü olma,
- İş arkadaşlarına destek verme ve onlarla işbirliğiyapma,
- Örgüt kuralları ve prosedürlerine uyma,

Örgütün hedeflerini benimseme, destekleme ve savunma gibi faaliyetleri içermektedir.

Bağlamsal Performansın Boyutları

İlgili literatür incelendiğinde, bağlamsal performans ile ilgili çalışmaların daha çok görev performansı ile birlikte ele alındığı görülmüştür. Van Scotter ve Motowidlo (1996), bağlamsal performansı “kişiler arası kolaylaştırma” ve “işe adanmışlık” olarak

iki boyutta sınıflandırmıştır. “Kişiler arası kolaylaştırma” ile kastedilen, çalışma arkadaşlarının performansını destekleme, işbirliğine yatkın, nazik ve yardımsever olan davranışlardır. İşe adanmışlık boyutu ise sıkı çalışma, inisiyatif alma ve belirlenen hedeflere ulaşmak için öz disiplinle birlikte kuralların takip edilmesini içermektedir. Jawahar ve Carr’ ın (2007) vicdanlılık ve bağlamsal performans konulu çalışmasında “örgüte yönelik bağlamsal performans ve yöneticiye yönelik bağlamsal performans” olmak üzere iki ayrı şekilde gruplandırılmıştır. Örgüte yönelik bağlamsal performans doğrudan örgütün faydasına iken yöneticiye yönelik bağlamsal performans ise yöneticiye fayda sağlamaktadır. Bağlamsal performans boyutları Şekil 2’ de verilmiştir.



Şekil 2. Bağlamsal Performansın Boyutları

Kaynak. Jawahar ve Carr, 2007’ den faydalanılarak hazırlanmıştır.

Şekil 2’ de görüldüğü üzere Jawahar ve Darr (2007) çalışmasında kurallara uyma, sıkı çalışma, inisiyatif alma ve itibar arttırma eylemlerini işe adanmışlık boyutunda ele alırken yardım etme, işbirliği yapma ve gönüllü olma gibi eylemler kişilerarası kolaylaştırma boyutunun alt bileşenleri olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise bağlamsal performans boyutları; okulun hedeflerini destekleme, işbirliği, yardımlaşma, gönüllülük ve inisiyatif olarak belirlenmiştir.

İşbirliği. TDK’ ya (2024) göre işbirliği kavramı, “Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı ve bir işin birden çok kişi tarafından yapılması için

oluşturulan birliktelik” olarak açıklanmıştır. Karşılıklı fayda sağlamak amacıyla iki ya da daha fazla kişi arasında paylaşılan sorumluluk, yetki ve hesap verirlilik üzerine kurulu bir ilişki (Uğurlu, 2013) olarak kavramsallaştırılan işbirliğinin özünde ortak amaçları paylaşma ve birlikte hareket eylemi vardır. Toptaş’ a (2023) göre işbirliği, ortak amacı gerçekleştirmek için sarf edilen çabanın sonucu olarak ortaya çıkan bütünlüktür. Eğitim örgütlerinde belirlenen hedeflere ulaşılmasında planlama, organize etme, iş bölümü yapma, doğru yönlendirme, etkili iletişim, işbirliği yapma, takım ruhu, raporlama ve değerlendirme gibi süreçler önemli bir rol oynamaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bağlamsal performansın bu boyutunda kastedilen, okulun ortak amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm paydaşlarla (yönetici, öğretmen, veli) etkili iletişim kurma, uyumlu olma, ders içi ders dışı görevlendirmelerde birlikte çalışmalar yapma, belirlenen zaman dilimi içerisinde paylaşılan görevlerin gerekliliğini yerine getirme ve yapılan çalışmalarla ilgili bilgi alışverişinde bulunma söz konusudur.

Okulun Hedeflerini Destekleme. Bu boyut ile kastedilen, örgütün misyon ve vizyonuna uygun olarak önceden belirlenen hedeflerin benimsenmesi, desteklenmesi ve savunulmasıdır. Hedefleri destekleme davranışı, mesleki açıdan donanımlı olma, örgüte katkı sağlayacak fikirleri paylaşma, alınan kararların gönüllü uygulayıcısı olma, bu kararların uygulanmasında itici güç olma ve sorunların çözümünde ekstra çaba gösterme gibi faaliyet ve davranışları içermektedir. Örgütsel vatandaşlığın boyutlarından biri olan sivil erdem davranışı ile benzerlik gösteren örgütsel hedefleri desteklemede proaktif davranışlar büyük öneme sahiptir.

Graham’ın (1986) “organizasyonun siyasi yaşamına sorumlu katılım” olarak ifade ettiği sivil erdem davranışında çalışanın örgüte aktif katılımına vurgu yapılmaktadır. Örgütün işlevini etkileyen durumlarla ilgili bilgi sahibi olma, karara ve toplantılara katılma, örgütsel konularda öneriler sunma, problemlerin çözümüne yönelik farklı seçenekler sunma gibi davranışlarda bireysel inisiyatif ön planda tutulmaktadır (Acar, 2006). Teknik ve sosyal açıdan örgütün işlevsel kılma, örgüte gönüllü katılım ve örgütle en üst düzeyde ilgili olma anlamına gelen sivil erdem (Allison, Voss ve Dryer, 2001) davranışını sergileyen çalışanlar örgütün hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bağlamsal performansın bu boyutunda, okulun hedeflerinin gerçekçi olarak belirlenmesi, kararların ve planların uygulanması, okulun çıkarına olmayan yönetsel prosedürler ve talimatlara karşı çıkılması söz konusudur.

İnisiyatif. Örgütlerde çalışanın inisiyatif olarak ekstra rol davranışları sergilemesi kişisel inisiyatif (personal initiative) kavramı olarak ele alınmıştır. İnisiyatif almanın kuramsal temeli kişisel inisiyatif kavramsallaştırmasına dayanmaktadır. Kişisel inisiyatif, çalışan rolünün yorumlanması, örgütün yararına yeni hedeflerin koyulması ve bu hedeflerin istikrarlı ve ısrarlı bir biçimde uygulanması anlamına gelen aktif bir performans kavramıdır. İnisiyatif almada “kendiliğinden başlama”, “proaktiflik” ve “ısrarcılık” olmak üzere birbirini tamamlayıcı nitelikte üç boyut bulunmaktadır (Frese ve Fay, 2001; Frese, Kring, Soose ve Zempel, 1996; Frese, Garts ve Fay, 2007). Akın’ın (2012) tanımıyla, “Bir şeyleri bireysel değerlendirilip harekete geçme yeteneği” olan inisiyatif alma, çalışanın herhangi bir yönlendirme veya komut almadan örgüt amaçlarıyla uyumlu bir biçimde eyleme geçebilmesidir. İnisiyatif, çalışanların kendiliğinden oluşturdukları amaçlar ile rol fazlası sorumluluklar olarak bireysel performansı ve verimliliği arttırmayı amaçlayan davranış setidir. Bağlamsal performans ile inisiyatif alma arasında karşılıklı/iki yönlü bir ilişkiden söz etmek mümkündür.

Yardımlaşma. Yardımlaşma ve yardımseverlik birçok toplumda gerek bireysel gerek toplumsal düzeyde önemli bir değer olarak görülmektedir. Merriam-Webster’a (2024) göre “Bireyin, kendisinden talep edilen şeyleri yaparak yardımcı olma eylemi: ortak çaba.” olarak tanımlanan yardımlaşma eyleminde karşılıklı olma durumundan bahsedilmektedir. Shulman’ ın (1986) yardımlaşmanın dinamiklerini belirlediği çalışmasında bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar arasında "simbiyotik" bir ilişki olduğu ve bir kişinin diğerine ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Buna göre yardımlaşma boyutunda, karşılıklı destek, dayanışma, yardıma ihtiyaç duyma ve yardımda bulunmaya istekli olma gibi süreçlerden bahsetmek mümkündür. Eğitim örgütü olan okullarda öğretmenlerin, liderin ve tüm diğer işbirlikçilerin birbiriyle karşılıklı yardımlaşması, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilip işlerin tamamlanmasında önemli bir kolaylaştırıcı olarak görülmektedir.

Gönüllülük. Gönüllülük kavramı “yapmak zorunda olmadığınız bir şeyi çoğunlukla sizden istenmeden ve/veya bir ücret beklemeden yapmayı teklif etmek” anlamına gelmektedir (<https://dictionary.cambridge.org>). Bu boyut ile kastedilen, görev tanımında belirtilmediği halde işlerin yürütülmesi ve tamamlanmasına yönelik tüm eylemlerin istekli ve gönüllü olarak yapılması durumunu göstermektedir. Çalışanın

karşılığında bir menfaat veya ödöl olmadan kendisinden beklenenden daha fazlasını yapmaya istekli olması anlamına gelen gönüllölük boyutunda genellikle beklenenden daha fazla sorumlululuk alma söz konusudur.

Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı

Örgütlerin yaşamasının daha önceden amaçladığı ürünlerin üretilmesine yani çalışanlarının davranışlarına borçlu olduğı (Başaran, 2008, 17) göz önüne alınırsa, çalışanların örgütte sergiledikleri davranışların örgüt açısından hayati önem taşıdığı söylenebilir. Okulların misyonunun yerine getirilmesinde kilit rol oynayan öğretmenlerin gösterecekleri performans ile eğitimin niteliğini belirlenmektedir (Bostancı ve Kayaalp, 2011). Öğretmenlerin görev tanımında yer alan iş ve işlemleri gereğı gibi yapabilmeleri çok önemli olmakla birlikte genellikle eğitim ve öğretim süreçleri öğretmenlerin görev tanımında yer almayan fazladan sorumluluklar ve görevler üstlenmelerini de gerekli kılmaktadır.

Öğrencilerin 18 yaş altında ve küçük olması nedeniyle, okulda kaldıkları süre içinde bir yetişkinin gözetim ve denetiminde olmalıdır. Okulda bu gözetim sorumluluğı okul yöneticileri ve öğretmenlere aittir. Bu özel ilişki, özenli davranma, sayğı gösterme ve ilgi sunma gibi sorumlulukları da getirmektedir. Öğretmenin yasal görev tanımına girmese bile öğrencinin yararlarına pek çok görev ve sorumluluk öğretmenler tarafından gönüllü olarak üstlenilmektedir. Yine öğretmenlerin öğrencilerin okulda bulundukları süre içinde sağlıklı ve güvenli bir çevrede öğrenim görmeleri için gerekli önlemlerin alınması için ellerinden geleni yapma sorumluluğı bulunmaktadır. (Aydın, 2023,18-19). Bu da öğretmenlerin okul ortamındaki rol fazlası davranışlarını ve bağlamsal performanslarını önemli hale getirmektedir.

Öğretmenlerin bağlamsal performans kapsamındaki olumlu iş davranışları, kendilerinden beklenenin ötesinde sergiledikleri eylemler olarak tanımlanabilir (Cropanzano, Howes, Grandey ve Toth, 1997). Bağlamsal performansın ekstra işler için gönüllü olma, işin nasıl daha iyi yapılabileceğini düşünme, mesaiye kalma, çalışma koşullarını iyileştirmek için girişimde bulunma ve işi geliştirmek için çaba gösterme (Lehman ve Simpson, 1992) gibi davranışlardan oluştuğunu ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleğı görev performansı kadar, bağlamsal performans sergilenen çok önemli bir alan olarak dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin bağlamsal performansı, öğretmenlerin öğretim süreçleri boyunca eğitim hedefleriyle tutarlı sosyal ve psikolojik davranışlarını ifade eder. Bunlar, öğretmenlerin rol standardının ötesinde, temel olmayan iş gereklilikleri koşulu altında ve belirli görevlerle ilgili olmayan gönüllü davranışlardır (Cai, 2002). Öğretmenlerin bağlamsal performansı Sadece öğrenciler ve meslektaşları için yararlı olmakla kalmaz, aynı zamanda okulların genel verimliliğinin iyileştirilmesine de yardımcı olur. Öğretmenlerin bağlamsal performansı ayrıca iyi bir okul kültürü oluşturmada, kişilerarası uyumu sürdürmede ve öğretmenlerin kimlik duygusunu ve okula bağlılık algısını geliştirmede olumlu bir rol oynamaktadır (Hu, Jiang ve Li, 2015).

Öğretmenlerin bağlamsal performansın yüksek olması, okulda kişilerarası ilişkileri ve olumlu iş ilişkilerinin sürdürülmesini ve başkalarının görevlerini tamamlamalarına yardımcı olma motivasyonunu sağlaması sonucunu doğurmaktadır. Bazı araştırmalar bağlamsal performansın üç yönü içermesi gerektiğini ileri sürmüştür: başkalarıyla işbirliği yapmak, ekstra çaba göstermek ve organizasyonun düzenlemelerine uymak (Conway, 1999). Öğretmenlerin bu davranışlarının, okul ortamı ve eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini de olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin araştırma bulguları önemli ipuçları vermektedir.

Bağlamsal performansı etkileyen faktörler arasında iş doyumu, örgütsel bağlılık ve kişilik ödüllendirme gibi pek çok faktör bulunmaktadır (Van Scotter 2000, Motowidlo ve diğerleri, 1997). Öğretmenlerin bağlamsal performansını engelleyen unsurların belirlenmesinin okulların verimliliği açısından önemli görülmektedir. Birçok faktörle ilişkisi olduğu bulgularan bağlamsal performansın bu çalışmada maternalist liderlik davranışları ile ilişkisine odaklanılmıştır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

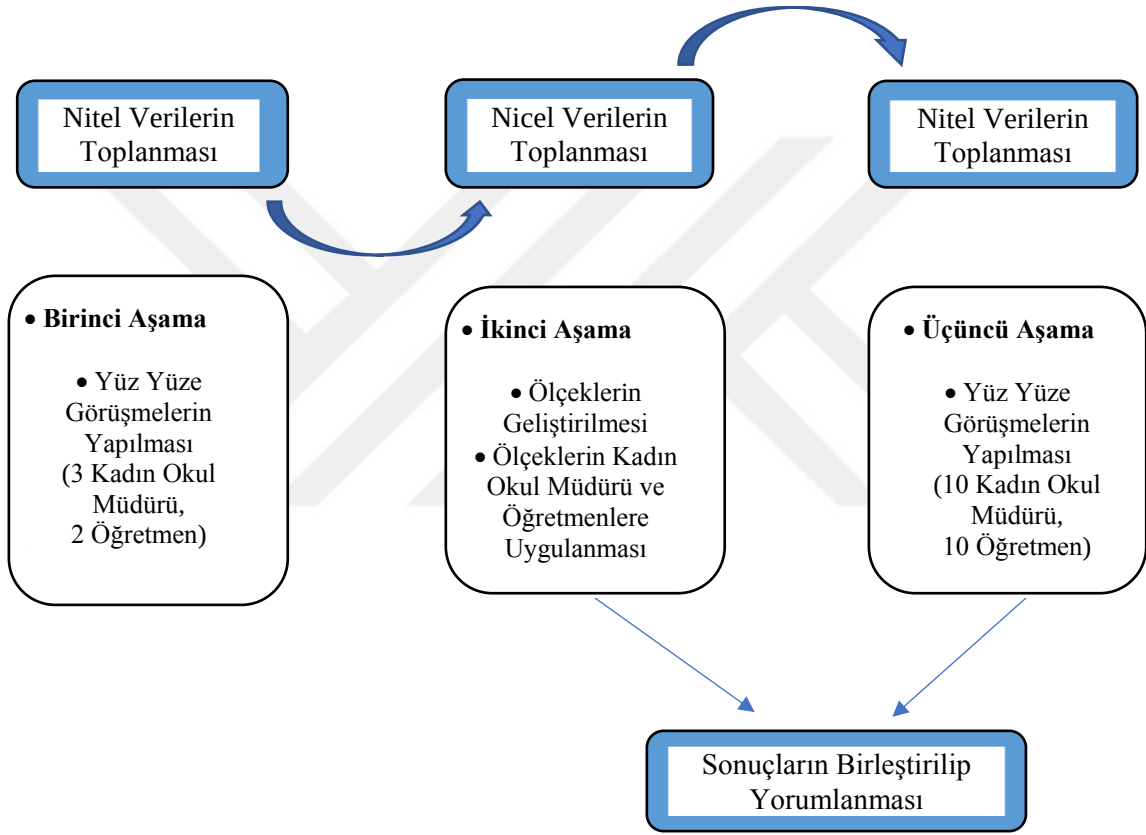
Araştırmanın bu bölümünde önce araştırmanın modeli, evren ve örneklem ile çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin toplanması hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra araştırmanın analizlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı ile dizayn edilmiştir. Araştırmada kadın okul müdürlerin maternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan hem nicel hem nitel verilerden faydalanılmıştır. Karma yöntem yaklaşımı, tek bir araştırma veya bir dizi araştırmada nitel nicel verilerin elde edilmesine, analiz edilmesine ve bu iki yöntemin birleştirilmesine odaklanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici karma yöntem deseni bilimsel araştırmaların amaçsal sınıflandırılmasındaki keşfedici araştırma türünden gelir. Keşfedici desende açıklayıcı desenin aksine önce nitel veriler toplanır ve analiz yapılır. Ardından nitel aşamadan elde edilen veriler araştırmanın ikinci aşaması olan nicel aşamayı geliştirmek için kullanılır (Fırat, 2022). Keşfedici desende öncelikle nitel bilgiler toplanır, analiz edilir ve daha sonra bu bilgiler veri toplama aşamalarının nicel takip kısmını geliştirmek için kullanılır. Bu nedenle nicel aşama, nitel aşamaya dayanır. İki aşamadan meydana gelir ve örneklemede aşamalar birbiriyle bağlantılıdır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Son olarak, nicel verileri açıklamak için açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desende nitel aşamanın amacı nicel aşamada elde edilen sonuçların açıklanması, anlamlandırılması amaçlanmaktadır (Fırat, 2022). Bu araştırma nitel verilerin toplanması, nicel verilerin toplanması ve son olarak nitel verilerin toplanması olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmı ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinin amacı, “iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da düzeyini belirlemektir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Böylece, öğretmen ve okul müdürleri görüşlerine göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performansı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin derecesi saptanmıştır. Şekil 3’ te araştırma süreci açıklanmıştır.



Şekil 3. Araştırma Sürecinin Aşamaları

Şekil 3’ te görüldüğü gibi, araştırmanın ilk aşamasında nitel araştırma paradigması temel alınmış ve bu doğrultuda “maternalist liderlik” ve “bağlamsal performans” ölçeklerinin geliştirilmesine yönelik yapıların keşfedilmesi amacıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların tecrübelerine dayalı olguların ortaya çıkarılmasına yönelik yapılan görüşmeler aracılığıyla derinlemesine betimleme, yorumlama ve katılımcıların bakış açılarını anlamak hedeflenmektedir (Glesne ve Peskin, 1992). Katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmeler için önceden randevular oluşturulmuş ve katılımcıların okullarında görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel verileri toplamak amacıyla geliştirilen ölçme araçları kadın okul müdürleri ve öğretmenlere uygulanmıştır. Ekde edilen veriler ile kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri saptanmıştır. Bunun ardından çeşitli değişkenler açısından fark analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise nicel verilerin elde edilmesinden sonra belirlenen okullarda kadın okul müdürleri ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninden faydalanılmıştır.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel boyutu evrenden belirlenen örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutu ise çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Aşağıda her iki gruba ait bilgiler sunulmuştur.

Başlangıç Aşaması İçin Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında maternalistik liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin görüşlerin belirlenmesi ve ölçekler için madde havuzu oluşturulması amacıyla üç kadın okul müdürü ve iki öğretmen ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu aşamada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve kadın okul müdürleri ile öğretmenlerin en az bir yıl beraber çalışma şartı aranmıştır. Bununla birlikte cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim düzeyi, okul türü ve okulda çalışma süresi gibi değişkenler ile çeşitlilik aranmıştır. Görüşmeler biri kadın biri erkek olmak üzere iki öğretmen ve üç kadın okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Biri kadın diğeri erkek olan öğretmenlerin ikisi de evlidir. Öğretmenlerin kıdemleri 12 ile 25 yıl arasında değişmekte ve her ikisi de lisans mezunudur. Bir öğretmen anaokulunda 7 yıldır görev yapıyorken diğeri öğretmen ilkokulda 9 yıldır görev yapmaktadır. Kadın okul müdürlerinin kıdemleri 17 ile 27 yıl arasında değişmekte ve her üçü de evlidir. Kadın okul müdürlerinin ikisi lisans biri lisansüstü mezunu iken biri anaokulunda diğeri ikisi ilkokulda görev yapmaktadır. Kadın okul müdürlerinin okulda çalışma süresi 2 yıl ile 7 yıl arasında değişmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada, hem kadın okul müdürler hem de bu müdürlerle çalışan öğretmenler için tabakalı (stratified) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, araştırma evreninin heterojen yapısını dikkate alarak evrenin belli alt gruplara (tabakalara) bölünmesi ve bu gruplardan oranlı ya da dengeli bir şekilde örneklem seçilmesi esasına dayanır (Gay, Mills ve Airasian, 2009).

Araştırmanın hedef evrenini, 2023-2024 yılında Ege alt bölgesinde bulunan Aydın, İzmir, Manisa illerindeki kamu okullarında görev yapan 426 kadın okul müdürü ve bu müdürlerle çalışan 8.788 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada iller (Aydın, İzmir, Manisa) ayrı birer tabaka olarak kabul edilmiş ve her ildeki kadın okul müdürlerin ve öğretmenlerin nüfus büyüklüklerine göre örneklem büyüklükleri hesaplanmıştır. Bu yöntem, her tabakanın evrendeki dağılımını temsil edecek şekilde örneklem alınmasını sağlamakta ve araştırmanın genellenebilirliğini artırmaktadır (Baş, 2010). İzmir, Aydın ve Manisa illerindeki kadın okul müdürleri ve öğretmenler üç farklı tabaka olarak temsil edilerek her ildeki nüfus büyüklüğüne göre katılımcı sayıları orantılı olarak hesaplanmıştır.

Örneklem büyüklüğü, Cochran' ın (1977) formülüne dayalı olarak hesaplanmıştır. Cochran formülü, belirli bir güven aralığında ve örnekleme hatasıyla en uygun örneklem büyüklüğünü hesaplamak için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2011). Hesaplamalar %95 güven aralığında ve 0.05 örnekleme hatası ile yapılmıştır.

Aydın, İzmir ve Manisa illerindeki kadın okul müdürlerinin evren büyüklükleri kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda Aydın' da 35, İzmir' de 135, Manisa' da 33 olmak üzere 213 kadın okul müdürü örnekleme dâhil edilmesi gerekmektedir. Özensiz doldurulabilecek veriler dikkate alınarak 222 kadın okul müdüründen veri toplanmıştır.

Öğretmen örnekleme de benzer şekilde hesaplanarak Aydın, İzmir ve Manisa illerindeki kadın okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenler dikkate alınmıştır. Her ildeki öğretmen nüfusuna göre hesaplanan örneklem büyüklüklerine göre, Aydın' da 16, İzmir' de 299, Manisa' da ise 49 olmak üzere toplam 364 öğretmenin örnekleme dâhil edilmesi gerekmektedir. Özensiz doldurulabilecek veriler dikkate alınarak 423 öğretmenden veri toplanmış, ancak analiz öncesinde 21 ölçek eksik doldurulduğu için analize alınmamıştır. Araştırmada kullanılan tabakalı örnekleme tekniği her ildeki nüfus büyüklüklerine göre dengeli ve temsil gücü yüksek bir örneklem oluşturulmasını sağlamıştır. Böylelikle, hem kadın okul müdürler hem de öğretmenler

arasında adil ve doğru bir temsiliyet sağlanmıştır. Bu yöntem, araştırmanın genellenebilirliğini artırmakta ve evrendeki alt grupların doğru bir şekilde temsil edilmesini mümkün kılmaktadır. Araştırmanın hedef evrenini ve örneklemini oluşturan kadın okul müdürü ve öğretmen sayılarının tabakalara (illere) göre dağılımı Tablo 3’ te verilmiştir:

Tablo 1

İllere Göre Evren ve Örnekleme Yeri Alan Kadın Okul Müdürü ve Öğretmen Sayıları

İller	Evren		Örneklem	
	Müdür	Öğretmen	Müdür	Öğretmen
1. Aydın	73	387	35	28
2. İzmir	284	7214	141	305
3. Manisa	69	1187	37	30
Toplam	426	8788	213	364

Kaynak: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi, 2023-2024.

Tablo 3’ te, evreni oluşturan okul müdürü ve öğretmenlerin tamamına ulaşmanın zaman ve ekonomik yönden zor olması sebebiyle, evreni temsil edebileceği varsayılan büyüklükte bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Örneklem büyüklüğünü belirlemede “farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri ve %95 kesinlik düzeyi” tablosu kullanılmıştır. Araştırmada $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 426 kadın okul müdürünü 213 kadın okul müdürünün, 8.788 öğretmeni 364 öğretmenin temsil edebileceği varsayımından (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2018) yola çıkılmıştır. Tablo 4’ te çeşitli değişkenlere göre örnekleme yeri alan öğretmen ve kadın okul müdürlerinin dağılımına yönelik özellikler sunulmuştur.

Tablo 4

Örnekleme Yeri Alan Öğretmen ve Kadın Okul Müdürlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdesi

Değişkenler	Gruplar	Öğretmen		Okul Müdürü	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	244	60.7	206	100
	Erkek	158	39.3	-	-
Medeni durum	Evli	281	69.9	123	59.7
	Bekâr	121	31.1	83	40.3

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Örneklemede Yer Alan Öğretmen ve Kadın Okul Müdürlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı ve Yüzdesi

Öğrenim düzeyi	Lisans	344	85.6	125	60.7
	Lisansüstü	58	14.4	81	39.3
Kıdem	1-5 yıl	269	66.9	9	4.4
	6-10 yıl	95	23.6	46	22.3
	11-15 yıl	26	6.5	48	23.3
	16-20 yıl	5	1.2	44	21.4
	21 yıl ve üzeri	7	1.7	59	28.6
Okul türü	Anaokulu	40	10.0	31	15.0
	İlkokul	132	32.8	49	23.8
	Ortaokul	107	26.6	58	28.2
	Lise	118	29.4	59	28.6
	Diğer	5	1.2	9	4.4
Okulda çalışma süresi (Öğretmen)	1-5 yıl	269	66.9	-	-
	6-10 yıl	95	23.6	-	-
	11-15 yıl	26	6.5	-	-
	16-20 yıl	5	1.2	-	-
	21 yıl ve üzeri	7	1.7	-	-
Okulda çalışma süresi (Müdür)	1-5 yıl	-	-	141	68.4
	6 yıl ve üzeri	-	-	65	31.6

Tablo 4’ te görüldüğü gibi, araştırmada örnekleme alınan öğretmenlerin 244’ ü (%61) kadın, 158’i (%39) erkektir. Okul müdürlerinin tamamı ise kadındır. Medeni durumlarına göre öğretmenlerin 281’ i (%69) evli, 121’ i (%31) bekârdır. Okul müdürlerinin ise 123’ ü (%60) evli, 83’ ü (%40) bekârdır. Öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin 344’ ü (%86) lisans, 58’ i (%14) lisansüstü mezunu iken okul müdürlerinin 125’ i (%61) lisans, 81’ i (%39) lisansüstü mezunudur. Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin 269’ u (%67) 1-5 yıl, 95’ i (%23) 6-10 yıl, 26’ sı (%6) 11-15 yıl, 5’ i (%1,2) 16-20 yıl, 7’ si (%1,7) 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Okul müdürlerinin ise 9’ u (%4) 1-5 yıl, 46’ sı (%22) 6-10 yıl, 48’ i (%23) 11-15 yıl, 44’ ü (%21) 16-20 yıl, 59’ u (%29) ise 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılım incelendiğinde, 40’ ı (%10) anaokulu, 132’ si (%33) ilkokul, 107’ si (%26) ortaokul, 118’ i (%30) lise ve 7’ si (%1) diğer okul türlerinde görev yapmaktadır. Okul müdürlerinin çalıştıkları okul türleri ise 31’ i (%15) anaokulu, 49’ u (%24) ilkokul, 58’ i (%28) ortaokul, 59’ u (%28) lise, 9’ u (%4) diğer okul türlerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okulda çalışma süreleri, 269’ u (%67) 1-5 yıl, 95’ i (%23) 6-10 yıl, 26’ sı (%6) 11-15 yıl, 5’ i (%1) 16-20 yıl ve 7’ si (%2) 21 yıl ve üzeri olarak değişiklik

göstermektedir. Okul müdürlerinin okulda çalışma süreleri incelendiğinde ise 141' i (%68) 1-5 yıl, 65' i (%32) 6 yıl ve üzeri yıl aynı okulda çalışmaktadır.

Son Aşama İçin Çalışma Grubu

Araştırmada nicel verilerin analiz edilmesinin ardından nitel veriler toplanmıştır. Bu aşamada kadın okul müdürü olan 20 okul belirlenmiştir. Okul müdürü olarak görev yapan ve görüşmeye katılmayı kabul eden 10 kadın okul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Aynı zamanda bu kadın okul müdürleri ile çalışmakta olan beş erkek beş kadın olmak üzere 10 öğretmenle görüşülmüş ve toplamda 20 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Kadın okul müdürleri ile çalışan öğretmenler için örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya amaçlı örnekleme metoduyla seçilen kadın okul müdürleri ve bu müdürlerle çalışan kadın ve erkek öğretmenler dâhil edilmiştir. Patton (1987; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016) amaçlı örnekleme, bir konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olduğu varsayılan kişi ya da gruplardan en iyi verinin nasıl elde edileceğine ilişkin ölçütlerin belirlenebildiği bir yöntem olarak tanımlamıştır. Fenomenolojik araştırmalarda çalışma grubunun belirlenmesi için araştırılacak olguya dair deneyimli ve bu olguyu açıklayacak yeterli bilgi birikimine sahip olanların seçilmesi önemlidir (Creswell, 2012). Bu nedenle, araştırmanın çalışma grubu için kadın okul müdürlerin maternalist davranışları ve öğretmenlerin bağlamsal performanslarına yönelik sorulacak soruları yanıtlayabilecek yeterli ölçütlere sahip olabileceği düşünülen Aydın, İzmir, Manisa illerindeki kamu okullarında görev yapan 10 kadın okul müdürü ve bu müdürlerle çalışan 10 öğretmen seçilmiştir. Bununla birlikte için cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, kıdem, okulda çalışma süresi ve okul türü gibi değişkenler açısından çeşitlilik sağlanmıştır.

Araştırmanın bu aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile kadın okul müdürlerinin maternalist davranışları ve öğretmenlerin bağlamsal performansına yönelik nitel veriler elde edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın amaçları doğrultusunda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Aydın, İzmir, Manisa illerindeki kamu okullarında görev yapan kadın okul müdürleri ve bu müdürlerle birlikte çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Tablo 5' te görüşmeye katılan öğretmen ve kadın okul müdürlerine ait kişisel bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 5

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen ve Kadın Okul Müdürlerinin Demografik ve Mesleki Özelliklerine Ait Frekans Dağılımı

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Medeni Durumu	Öğrenim Düzeyi	Branşı	Okuldaki Görevi	Kıdemi	Çalışma Süresi	Okul Türü
Ö01	Kadın	Evli	Lisansüstü	Matematik	Öğretmen	12 Yıl	4 Yıl	Ortaokul
Ö02	Erkek	Evli	Lisans	Felsefe	Öğretmen	18 Yıl	3 Yıl	Lise
Ö03	Kadın	Evli	Lisans	Matematik	Öğretmen	19 Yıl	6 Yıl	Ortaokul
Ö04	Erkek	Evli	Lisans	Sosyal Bilgiler	Öğretmen	12 Yıl	6 Yıl	Ortaokul
Ö05	Kadın	Evli	Lisans	Anaokulu Öğretmeni	Öğretmen	28 Yıl	7 Yıl	Anaokulu
Ö06	Kadın	Evli	Lisansüstü	Rehberlik	Öğretmen	8 Yıl	3 Yıl	Anaokulu
Ö07	Kadın	Bekâr	Lisans	Kimya	Öğretmen	1 Yıl	1 Yıl	Lise
Ö08	Erkek	Evli	Lisans	Bilişim Teknolojisi	Öğretmen	22 Yıl	8 Yıl	Lise
Ö09	Erkek	Evli	Lisans	Matematik	Öğretmen	21 Yıl	8 Yıl	Lise
Ö10	Erkek	Bekâr	Lisans	İngilizce	Öğretmen	21 Yıl	1 Yıl	Lise
M01	Kadın	Evli	Lisansüstü	Biyoloji	Müdür	22 Yıl	1 Yıl	Lise
M02	Kadın	Evli	Lisans	Matematik	Müdür	23 Yıl	2 Yıl	Lise
M03	Kadın	Evli	Lisans	Matematik	Müdür	27 Yıl	3 Yıl	Lise
M04	Kadın	Evli	Lisans	İngilizce	Müdür	26 Yıl	2 Yıl	Ortaokul
M05	Kadın	Evli	Lisansüstü	Türkçe	Müdür	18 Yıl	2 Yıl	Ortaokul
M06	Kadın	Evli	Lisans	Anaokulu Öğretmeni	Müdür	14 Yıl	3 Yıl	Anaokulu
M07	Kadın	Evli	Lisans	Fen Bilimleri	Müdür	16 Yıl	4 Yıl	Ortaokul
M08	Kadın	Bekâr	Lisansüstü	Biyoloji	Müdür	24 Yıl	2 Yıl	Lise
M09	Kadın	Evli	Lisansüstü	Türk Dili ve Edebiyatı	Müdür	23 Yıl	1 Yıl	Lise
M10	Kadın	Evli	Lisans	Sınıf Öğretmeni	Müdür	37 Yıl	5 Yıl	İlkokul

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmen katılımcıların 5' i kadın, 5' i erkek ve 8' i evli 2' i bekârdır. Öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin 8'i lisans mezunu iken 2'si lisansüstü eğitim almıştır. Öğretmen katılımcıların kıdemleri 1 ile 28 yıl arasında, okulda çalışma süresi ise 1 ile 8 yıl arasında değişmektedir. Görev yapılan okul türüne göre öğretmenlerin 2' si anaokulunda, 3' ü ortaokulda görev yapıyorken; 5' i ise lisede görev yapmaktadır.

Kadın okul müdürü katılımcılarının 9' u evli iken 1' i bekârdır. Öğrenim düzeyine göre kadın okul müdürlerinin 4' ü lisansüstü derecesine sahip, 6' sı ise lisans mezunudur ve kıdemleri 14 yıl ile 37 yıl arasında değişmektedir. Okulda çalışma süresine göre kadın okul müdürlerinin okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında farklılaşmaktadır. Okul müdürlerinin bir okulda çalışma süresinin bakanlık tarafından en çok 8 yıl (4+4) olarak belirlenmesi nedeniyle kadın okul müdürlerinin okuldaki görev sürelerinin az alması

beklenen bir durumdur. Görev yapılan okul türüne göre kadın okul müdürlerinin biri ilkokulda, biri anaokulunda ve üçü ortaokulda görev yapıyorken beşi ise lisede görev yapmaktadır.

Nicel Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın nicel boyutunda kadın okul müdürü ve öğretmenlerin kadın okul müdürlerinin maternalist davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ““Maternalist Liderlik Davranış Ölçeği” (MLDÖ) ve öğretmenlerin bağlamsal performanslarına ilişkin kadın okul müdürü ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla “Bağlamsal Performans Davranışları Ölçeği” (BPDÖ) geliştirilmiştir. Ölçekler öğretmen ve okul müdürü olmak üzere iki ayrı formda hazırlanmıştır. Söz konusu veri toplama aracı öğretmenler ve kadın okul müdürlerine uyarlanarak her iki örneklem grubuna da uygulanmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı ölçek araçlarının geliştirme sürecinin ilk aşamasında alanyazın taraması yapılmış, sonrasında yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Maternalist liderlik davranışları ölçeğinde kadın okul müdürlerinin koruyuculuk-sahiplenicilik davranışları değerlendirilirken “Öğretmenlerin hatalı davranışlarına karşı hoşgörülüyüm.” ifadesiyle okul müdürleri kendilerini değerlendirmiştir. Öğretmenler ise “Okul müdürüm öğretmenlerin hatalı davranışlarına karşı hoşgörülüdür.” ifadesiyle okul müdürlerini değerlendirmiştir.

Ölçek geliştirme süreci aşamalarını Hinkin, Tracey ve Enz (1997), “maddelerin oluşturulması, içeriğin uygunluğunun değerlendirilmesi ve maddelerin kavramsal olarak birbirleri ile tutarlılığının incelenmesi, uygun büyüklüğe sahip bir örnekleme taslak ölçeğin uygulanması, faktör analizinin yapılması, iç tutarlık/güvenirlilik değerlendirmelerinin yapılması ve yapı geçerliğinin doğrulanması” olarak sıralamaktadır. DeVellis (2017) ise ölçülmek istenen yapının belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, ölçekleme türüne karar verilmesi, taslak form için uzman görüşlerinin alınması, geçerlik maddeleri eklemesi, ölçeğin ön uygulaması, ölçeğin değerlendirilmesi ve ölçeği gözden geçirilmesi şeklinde ölçek geliştirme sürecini açıklamaktadır. Ölçekler bu maddeler göz önünde bulundurularak geliştirilmişlerdir.

Yerli ve yabancı alanyazın taraması ve görüşmeler yapılarak elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bir madde havuzu oluşturulup taslak ölçekler hazırlanmıştır. “Okul müdürü formu” ve “öğretmen formu” olarak yanıtlayan gruba uygun olacak

şekilde düzenlenen taslak ölçekler, ifadelerin gözden geçirilmesi ve¹ kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi amacıyla uzman görüşlerine¹ sunulmuştur. Uzmanlardan beklenenlerin yönergesi, ölçeğin geliştirilme amacı ve kapsamı ile birlikte “Eğitim Yönetimi”, “Ölçme ve Değerlendirme” uzmanlarına¹ gönderilmiştir. Uzmanlardan ölçekteki maddelerin istenen yapıyı yansıtıp yansıtmadığı hakkında görüşleri ve değiştirilmesi gerektiğini düşündükleri maddeler hakkında tavsiyeleri alınmıştır. Değiştirilmesi veya çıkarılması önerilen maddeler üzerinde danışman ile birlikte çalışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun sonucunda, MLDÖ toplam 43 maddelik 4 alt boyuttan, BPDÖ ise toplamda 59 maddelik beş boyuttan oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Maddelerin açık ve anlaşılır olup olmadığının anlaşılması için 3 öğretmen ve 2 kadın okul müdürü ile pilot uygulama yapıp maddeler hakkında görüşleri alınmıştır.

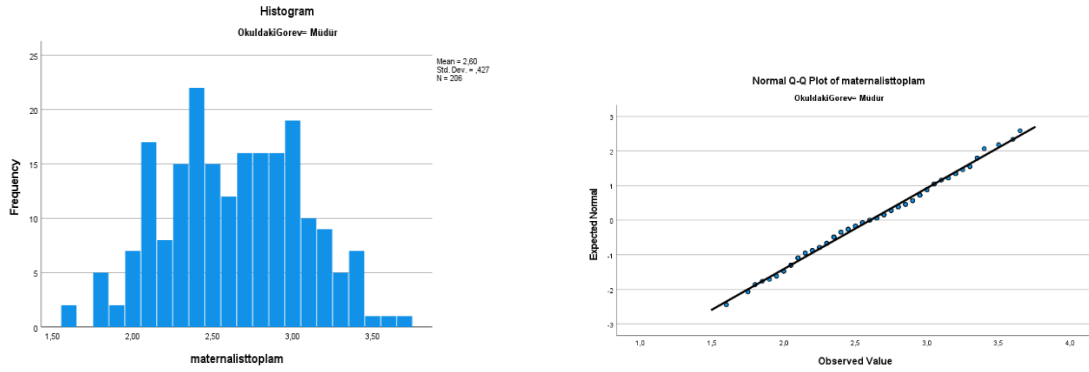
Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği (MLDÖ)

“Maternalist Liderlik Davranış Ölçeği” ilk haliyle 43 madde 4 faktörden oluşan likert tipinde hazırlanan bir ölçektir. Beşli likert tipinde kullanılan ifadeler; “Her Zaman, Sıklıkla, Bazen, Nadiren, Hiçbir Zaman” olarak derecelendirilmiştir.

Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeğinin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla ölçekten elde edilen verilerle normallik analizleri yapılmıştır. Verilerin dağılım özellikleri normalliğe uygunluğunu genel olarak destekler niteliktedir. Kadın okul müdürlerinin görüşlerine göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarına ilişkin yapılan analizlerde verilerin betimsel istatistikleri, normallik testleri ve görselleştirme sonuçları dikkate alınmıştır. Ortalama (2.60), medyan (2.70) ve standart sapma (.426) değerleri verilerin genel olarak simetrik bir dağılım sergilediğini göstermiştir. Çarpıklık (0.08) ve basıklık (.371) değerleri dağılımın büyük ölçüde simetrik olduğunu ve normal dağılıma yakın bir yapı sergilediğini göstermektedir. Pozitif çarpıklık, dağılımın sola doğru hafif bir eğilim gösterdiğini ifade etmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi ($p = .073$) verilerin normalliğe uygun olduğunu desteklerken histogram grafiği de bu durumu görsel olarak doğrulamaktadır. Müdürlere göre kadın

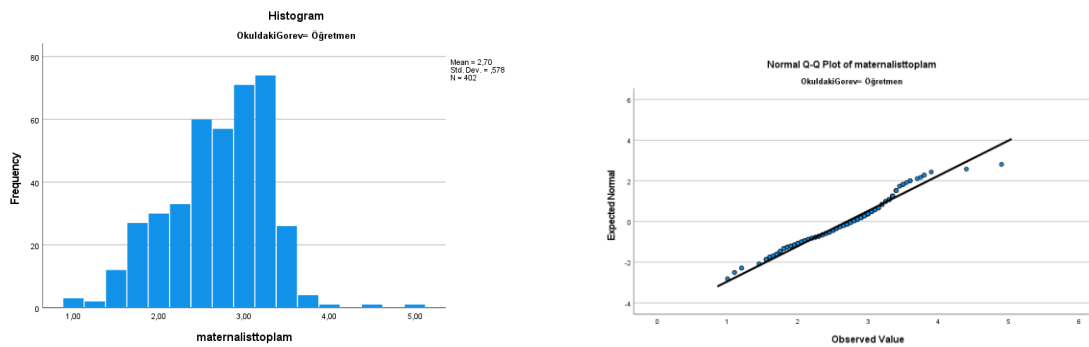
¹Prof. Dr. İlayet Aydın, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Prof. Dr. Ebru Oğuz, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Şakir Çinkır, Prof. Dr. Murat Özdemir, Arş. Gör. Dr. Burcu Toptaş, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Demirkol, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yirmibeş, Arş. Gör. Dr. Mehmet Mirze Baydu’ya teşekkürler.

okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ölçeğinin histogram ve Q-Q Plot grafikleri Şekil 4’ te verilmiştir.



Şekil 4. Maternalist Liderlik Ölçeği Kadın Okul Müdürleri P plot ve Q-Q Plot değerleri

Şekil 4’ te verilen histogram ve Q-Q grafiği incelendiğinde verilerin ortalama değer (2.60) etrafında yoğunlaştığı, büyük ölçüde simetrik olduğu ve gözlemlenen değerlerin beklenen normal dağılım değerlerine uyum sağladığı görülmüştür. Okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarına ilişkin verilerin parametrik analizler için uygun bir normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlere göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ölçeğinin histogram ve Q-Q Plot grafikleri Şekil 5’ te verilmiştir.



Şekil 5. Maternalist Liderlik Ölçeği Öğretmen P plot ve Q-Q Plot değerleri

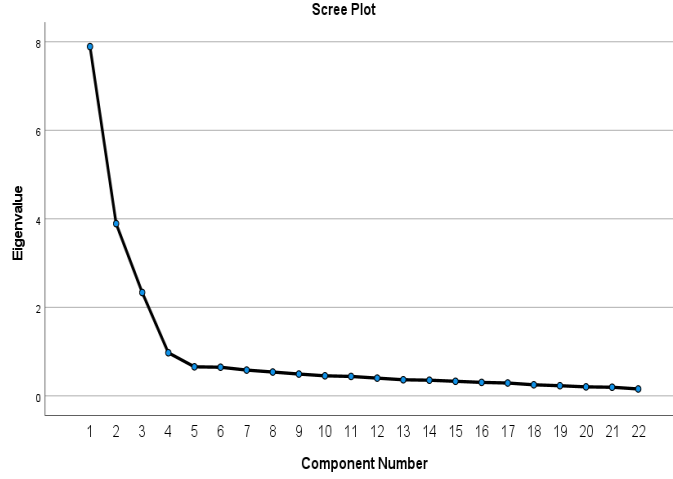
Şekil 5’ te verilen histogram ve Q-Q grafiği incelendiğinde verilerin ortalama değer (2.70) etrafında yoğunlaştığı, büyük ölçüde simetrik olduğu ve gözlemlenen değerlerin beklenen normal dağılım değerlerine uyum sağladığı görülmüştür. Analiz sonuçları verilerin dağılım özelliklerini ve normalliğe uygunluğunu genel olarak destekler niteliktedir. Çarpıklık (2.88) ve basıklık (0.65) değerleri dağılımın büyük ölçüde

simetrik olduğunu ve normal dağılıma yakın bir yapı sergilediğini göstermektedir. Pozitif çarpıklık, dağılımın sağa doğru hafif bir eğilim gösterdiğini ifade etmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi ($p = 0.08$) verilerin normallığe uygun olduğunu desteklerken histogram grafiği de bu durumu görsel olarak doğrulamaktadır. Kadın okul müdürleri için maternalist liderlik ölçeğinin histogram ve Q-Q Plot grafikleri Şekil 5’ te verilen histogram ve Q-Q Plot grafiği incelendiğinde verilerin büyük ölçüde simetrik olduğu ve gözlemlenen değerlerin beklenen normal dağılım değerlerine uyum sağladığı görülmüştür. Öğretmenlere göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarına ilişkin verilerin parametrik analizler için uygun bir normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar. Açımlayıcı faktör analizi tekniğinin başlıca amacı aralarında ilişki olduğu düşünülen değişkenlerin birbiriyle ilişkili maddelerini bir araya getirip kendi içerisinde tutarlı kümeler oluşturarak ölçülmek istenen yapıyı daha az sayıda madde ile açıklamaktır (Yurdabakan ve Çim, 2017). Faktör yapısını belirlemek için özdeğerler incelenmiş; maddelerin özdeğerinin 1’in üzerinde olmasının (Field, 2018) yanı sıra maddelerin faktör yük değerinin .30’ dan fazla olmasına, iki faktörde yer alan faktörler arasındaki farkın en az .10 olmasına ve madde toplam korelasyonlarının en az .30 olmasına (Büyüköztürk, 2012) dikkat edilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda maternalist liderlik davranışlarına yönelik maddelerin birbirleriyle ilişkileri saptanarak ölçeğin boyutlarının belirlemek amacıyla 206 kadın okul müdürü ve 402 öğretmenden oluşan örneklem ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Verilerin açımlayıcı faktör analizi açısından uygunluk durumunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity Testleri ile analizler yapılmıştır. Örneklem yeterliliğine yönelik bir ölçüt olan KMO’da değerler .60-.70 arasında zayıf, .70-.80 orta, .80-.90 iyi ve .90 ve üzerindeki değerler mükemmel olarak kabul edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı ($p < 0.01$) olup olmadığını belirlemeye yönelik bir ölçüt olan Bartlett Sphericity Testi (Çokluk vd., 2012) ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Büyüköztürk, 2012). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değeri .920 olarak bulunmuştur. Bu durum değişkenlerin faktör analizi açısından yeterli (Tavşancıl, 2014) olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte Bartlett Sphericity Testi ile verilerin normallik durumu incelenmiş ve yapılan analiz sonucu anlamlı ($\chi^2(496)=8672,017$; $p < 0.01$) bulunmuştur.

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için yaygın olarak kullanılan temel bileşenler analizi (Çokluk vd., 2012) kullanılmış ve analiz sonucunda maddeler özdeğeri 1'in üzerinde olan toplam üç boyutta toplanmıştır. Bunun ardından Şekil 6' da verilen modelin yamaç birikinti grafiği incelenmiştir.



Şekil 2. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 6' daki yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ölçeğin üç boyut olarak yapılandırılabilceği görülmüş bunun üzerine varimax döndürme yöntemi seçilerek analizler yapılmıştır. Ortogonal (dik döndürme) yöntemler içinde en yaygın kullanılan yöntem olan varimax döndürme yönteminde amaç daha az sayıda değişkenle faktör varyanslarının en yüksek olması için döndürme yapılmaktadır. Çok faktörlü bir yapı söz konusu olduğunda varimax tekniğinin daha uygun bir yöntem olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Döndürme yöntemi yapılmasının ardından binişik maddeler sırasıyla çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin 20 madde ile üç boyut olarak yapılandığı görülmüştür. AFA aracılığıyla maddelerin faktör yükleri ve birbirleriyle olan ilişki düzeyine göre faktörler belirlenmiştir (Tezbaşaran, 2008).

Ölçeğin geliştirilme sürecinde 11,12,14,16,24,34,35,36 ve 39. maddeler faktör yükünün .30 altında olması ve/veya faktör yükleri arasındaki farkın .10 dan fazla olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra maddelerin ayırt edici özelliklerini incelemek için madde toplam korelasyonuna bakılmıştır. Madde toplam korelasyonu puanlanan bir madde ile toplam test puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonu için sınır değerin en az .30 olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle madde toplam korelasyonu için sınır değer olan .30'un altında olan

21,17,15,22,20,23,18,13,31 ve 33. maddeler en düşük değerden başlanarak ölçekten çıkarılmıştır. Analiz sonucunda ölçek üç faktör ve 22 maddeden oluşmaktadır.

Kadın okul müdürü ve öğretmenlere göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır. Tablo 6’ da ölçekte yer alan maddelere ilişkin AFA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin AFA Sonuçları

Faktörler	Madde No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Koruyuculuk-Sahiplenicilik	1.	m4. Öğretmenlerin üstesinden gelemedikleri sorunların çözümünde destek olma.	.814	.804
	2.	m6. Düğün, cenaze, doğum günü gibi özel günlerde öğretmenlerin yanlarında olma.	.717	.719
	3.	m7. Öğretmenlerin sorunlarını mesai saati dışında da dinlemek, çözmek için zaman ayırma.	.679	.734
	4.	m10. Öğretmenlerin sevinçleri ve üzüntülerini paylaşma.	.826	.661
	5.	m38. Okulda bir aile havası kurmaya çalışma.	.815	.675
	6.	m2. Öğretmenlerle dayanışma içindeyim.	.782	.783
	7.	m8. Öğretmenlerin özel sorunlarıyla tek tek ilgilenirim.	.616	.720
	8.	m42. Öğretmenlerin hatalı davranışlarına karşı hoşgörülü olma.	.618	.634
Açıklanan Varyans: %21.91, Özdeğer: 3.99, α : .90				
Yardımsellik	9.	m1. Öğretmenlere çalışmalarını ile ilgili her konuda yardım etme.	.659	.683
	10.	m3. Öğretmenlerin okul dışındaki ihtiyaçlarıyla da ilgilenme.	.821	.785
	11.	m5. Öğretmenlere özel yaşamlarında yol gösterici olmaya çalışma.	.841	.548
	12.	m9. Ekonomik zorluk yaşayan öğrenci, öğretmen ve velilere maddi yardımda bulunma.	.786	.701
	13.	m37. Öğretmenleri çocuğu gibi görme.	.634	.433
	14.	m43. Bir anne gibi öğretmenlere kol kanat germe.	.795	.685
Açıklanan Varyans: %21.16, Özdeğer: 1.56, α : .85				

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin AFA Sonuçları

Müdahalecilik-Otoriterlik	15.	m25. Öğretmenlerin özel yaşamlarına müdahale etme.	.768	.664
	16.	m26. Öğretmenlerin kendi yaşamlarını etkileyecek kararlarına (evlilik, çocuk sahibi olma gibi) okuldaki işleri etkileyeceği gerekçesiyle müdahale etme.	.758	.667
	17.	m27. Gerekmediği halde öğretmenlerin kendi aralarında çözebilecekleri sorunlara dâhil olma.	.774	.683
	18.	m28. Özel yaşantısını beğenmediği öğretmenleri sözlü veya yazılı olarak uyarma.	.785	.701
	19.	m29. Öğretmenlerin talebi olmadan onlara tavsiyeler verme.	.784	.697
	20.	m30. Öğretmenlerin iyiliğini gözeterek rızalarını almadan onları her konuda yönlendirme.	.769	.709
	21.	m31. Öğretmenlerden daha deneyimli olduğum için sınıf içinde sergilenen davranışlara (ders anlatımı, sorun çözme, vb.) müdahale etme.	.722	.651
	22.	m32. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların fikirlerini özgürce paylaşmasına engel olma.	.612	.570
	Açıklanan Varyans: %21.11, Özdeğer: 2.34, α : .88			

Tablo 6’ da görüldüğü gibi toplam 22 madde olan ölçeğin ilk boyutu altı maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %21.91’ini açıklamaktadır. Birinci boyutun faktör yük değerleri .618 ile .826 arasında değişirken; madde toplam korelasyonları ise .634 ile .804 arasında değişmektedir. Bu boyutun içerisinde yer alan maddeler göz önünde bulundurularak boyuta “koruyuculuk-sahiplenicilik” ismi verilmiştir. İkinci boyut altı maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %21.16’ sını açıklamaktadır. İkinci boyutun faktör yük değerleri .634 ile .841 arasında değişirken; madde toplam korelasyonları ise .433 ile .785 arasında değişmektedir. Bu boyuta, içerisinde yer alan maddelerden yola çıkılarak “yardımseverlik” ismi verilmiştir. Üçüncü boyut ise sekiz maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %21.11’ ini açıklamaktadır. Bu boyutun faktör yük değerleri .612 ile .785 arasında değişirken; madde toplam korelasyonları ise .570 ile .709 arasında değişmektedir. Son boyut olan bu yapıya “müdahalecilik-otoriterlik” boyutu ismi verilmiştir.

AFA sonuçlarına göre MLDÖ üç boyutlu bir yapıyla %64.19’luk bir varyansı açıklamaktadır. Tavşancıl’a göre (2014) çok faktörlü yapılarda varyansın %40-%60

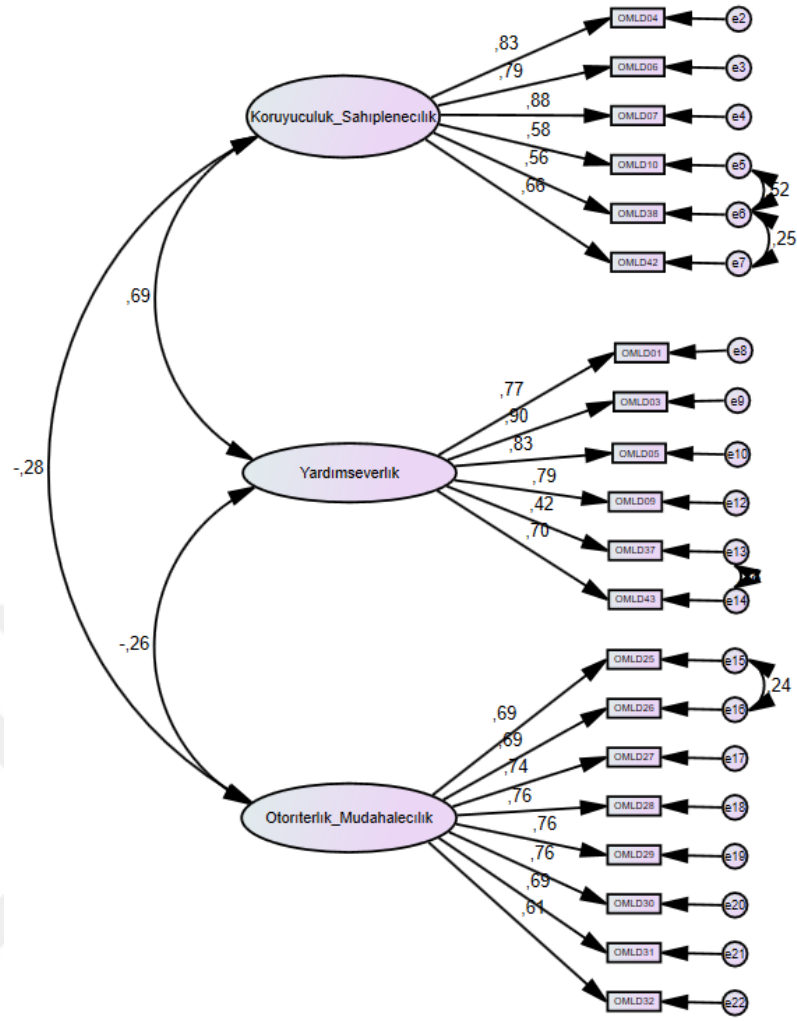
arasında olması yeterli olduğundan ölçek gerekli ölçütü yerine getirmektedir. Boyutların açıkladığı varyanslar incelendiğinde, ilk boyutun %21.914 (özdeğeri=3.99), ikinci boyutun %21.164 (özdeğeri=1.56) ve son olarak üçüncü boyutun ise %21.112 (özdeğeri=2.34) olduğu görülmektedir. Çok faktörlü bu yapıda boyutların açıklanan varyansa eşit düzeyde katkı sağladığını söylemek mümkündür.

Ölçek maddeleri arasındaki iç tutarlılığı incelemek için hesaplanan madde toplam korelasyonu ölçeğin geneli için .433 ile .804 arasında değişmektedir. Büyüköztürk'e göre (2012) maddelerin ayırt ediciliği ölçütünün yerine getirilmesi için madde toplam korelasyonu en az .30 ve üzerinde olması gerekmektedir. Bu kapsamda MLDÖ'ndeki maddelerin ayırt edici özelliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin iç tutarlılığı güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tutarlı bir ölçüm yapması ve maddeler arasındaki tutarlılığın birlikte incelenmesi gerekmektedir. Ölçeklerin kabul edilebilir güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması beklenmektedir (Pallant, 2001). MLDÖ'nin "koruyuculuk-sahiplenicilik" boyutu güvenilirlik katsayısı .90, "yardımseverlik" boyutu güvenilirlik katsayısı .86 ve "müdahalecilik-otoriterlik" boyutu güvenilirlik katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .60 ile .90 arasında olması ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olmasının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2014). Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Elde edilen Cronbach Alpha katsayıları ile ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte ölçeğin güvenilirlik katsayısının .70'in üzerinde olması doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmasının uygun olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar. AFA sonucunda ortaya çıkan ölçek yapısının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA yapılabilmesi için örneklem sayısının en az 200 olması gerekmektedir (O'Rourke ve Hatcher, 2013). 206 kadın okul müdürü ve 402 öğretmenden oluşan örneklem sayısı bu koşulu sağlamış ve örneklemin DFA için uygun olduğu görülmüştür. AFA uygulayarak elde edilen yapıyı doğrulamak için evrenin tamamına ulaşıldığından aynı veri setiyle DFA uygulamıştır.

AMOS programı ile gerçekleştirilen DFA sonucunda ölçeğin toplam 20 maddeden oluşan üç faktörlü yapısını doğrulamak için yapılan DFA'ne yönelik uyum iyiliği indeksleri Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Şekil 7’ de görüldüğü gibi DFA sonucu modelin üç faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir. Faktörler arasındaki korelasyon yönleri ve büyüklükleri teorik olarak beklenen koşulları sağlamaktadır. DFA sonucunda modifikasyon indeksleri incelenerek estimate değeri (modeldeki değişkenler arasındaki ilişkinin tahmin edilen büyüklüğü) 0.5’in altında olan maddeler ve kovaryans değerleri dikkate alınarak yüksek ilişki gösteren iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yardımseverlik boyutunda yer alan “m2. Öğretmenlerle dayanışma içindeyim.” ve “m8. Öğretmenlerin özel sorunlarıyla tek tek ilgilenirim.” ifadeleri veri setinden çıkarılmıştır. DFA’ ne ilişkin uyum iyiliği indeksleri belirli ölçütlere göre belirlenmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Tablo 7’ de elde edilen model uyum indeksleri ve modele ait değerler verilmiştir.

Tablo 7

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeğinin DFA Sonuçları Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Ölçek
χ^2 /sd	$0.00 \leq \chi^2 /sd \leq 3.00$	$3.00 \leq \chi^2 /sd \leq 5.00$	4.77
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.07
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.80 \leq NFI < .95$	.89
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.85 \leq CFI < .95$	.91
SRMR	$SRMR < 0.05$	$0.05 < SRMR < 0.10$	.07
GFI	$.90 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI < .90$	.88

Kaynak. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003.

Tablo 7’ de görüldüğü gibi DFA sonucu elde edilen χ^2 /sd (4.77) değeri kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. RMSEA (.07), SRMR (.07), NFI (.89) ve CFI (.91) değerleri ise iyi düzeyde uyum değerleri arasında yer almaktadır. GFI (.88) değerine göre modelin varyans kovaryans matrisini kabul edilebilir derecede ölçtüğünü söylemek mümkündür.

Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş yol katsayıları .41 ve .87 arasında hesaplanmıştır. Ayrıca t değerleri 1.96’nın üzerindedir ve model .01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Başka bir anlatımla, tüm maddelerin kendi gizil değişkenini temsil etme düzeyi anlamlıdır. Buna göre her bir madde içerisinde bulunduğu faktörü iyi temsil etmektedir ve maddelerin ölçekte kalması uygun görülmektedir. Sonuç olarak, AFA ve DFA ile elde edilen 20 madde ve üç boyuttan oluşan Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği’nin yapı geçerliği koşullarını sağladığı, madde toplam puan korelasyonu ve Croanbach Alpha katsayıları açısından güvenilir olduğu söylenebilir. Yapılan analizler sonrası ölçeğin son hali Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği

Faktörler	Madde No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
Koruyuculuk-Sahiplenicilik	1.	m4. Öğretmenlerin üstesinden gelemedikleri sorunların çözümünde destek olma.	.788	.659
	2.	m6. Düğün, cenaze, doğum günü gibi özel günlerde öğretmenlerin yanlarında olma.	.707	.581
	3.	m7. Öğretmenlerin sorunlarını mesai saati dışında da dinlemek, çözmek için zaman ayırma.	.657	.713
	4.	m10. Öğretmenlerin sevinçleri ve üzüntülerini paylaşma.	.841	.577
	5.	m38. Okulda bir aile havası kurmaya çalışma.	.837	.605
	6.	m42. Öğretmenlerin hatalı davranışlarına karşı hoşgörülü olma.	.627	.498
Açıklanan Varyans: %19.06, Özdeğer: 1.45, α : .88				
Yardımsverlik	7.	m1. Öğretmenlere çalışmalarını ile ilgili her konuda yardım etme.	.683	.587
	8.	m3. Öğretmenlerin okul dışındaki ihtiyaçlarıyla da ilgilenme.	.830	.729
	9.	m5. Öğretmenlere özel yaşamlarında yol gösterici olmaya çalışma.	.842	.673
	10.	m9. Ekonomik zorluk yaşayan öğrenci, öğretmen ve velilere maddi yardımda bulunma.	.790	.623
	11.	m37. Öğretmenleri çocuğu gibi görme.	.639	.372
	12.	m43. Bir anne gibi öğretmenlere kol kanat germe.	.803	.572
Açıklanan Varyans: %21.51, Özdeğer: 5.10, α : .87				
Müdahalecilik-Otoriterlik	13.	m25. Öğretmenlerin özel yaşamlarına müdahale etme.	.769	.515
	14.	m26. Öğretmenlerin kendi yaşamlarını etkileyecek kararlarına (evlilik, çocuk sahibi olma gibi) okuldaki işleri etkileyeceği gerekçesiyle müdahale etme.	.759	.516
	15.	m27. Gerektiği halde öğretmenlerin kendi aralarında çözebilecekleri sorunlara dâhil olma.	.774	.500
	16.	m28. Özel yaşantısını beğenmediği öğretmenleri sözlü veya yazılı olarak uyarma.	.785	.530
	17.	m29. Öğretmenlerin talebi olmadan onlara tavsiyeler verme.	.784	.538
	18.	m30. Öğretmenlerin iyiliğini gözeterek rızalarını almadan onları her konuda yönlendirme.	.769	.539
	19.	m31. Öğretmenlerden daha deneyimli olduğum için sınıf içinde sergilenen davranışlara (ders anlatımı, sorun çözme, vb.) müdahale etme.	.721	.483
	20.	m32. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların fikirlerini özgürce paylaşmasına engel olma.	.613	.443
Açıklanan Varyans: %23.12, Özdeğer: 3.39, α : .89				

Tablo 8’ de görüldüğü gibi ölçeğin son hali toplam 20 madde oluşmaktadır. “koruyuculuk-sahiplenicilik” boyutu altı maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %19.06’ sını açıklamaktadır. Faktör yük değerleri .627 ile .841 arasında değişirken; madde toplam korelasyonları ise .577 ile .713 arasında değişmektedir. “Yardımseverlik” boyutu altı maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %21.51’ ini açıklamaktadır. Bu boyutun faktör yük değerleri .639 ile .842 arasında değişirken; madde toplam korelasyonları ise .372 ile .729 arasında değişmektedir. “Müdahalecilik-otoriterlik” boyutu ise sekiz maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %23.12’ sini açıklamaktadır. Bu boyutun faktör yük değerleri .613 ile .785 arasında değişirken; madde toplam korelasyonları ise .443 ile .539 arasında değişmektedir.

AFA ve DFA sonuçlarına göre MLDÖ üç boyutlu bir yapıyla %63.69’ luk bir varyansı açıklamaktadır. Boyutların açıkladığı varyanslar incelendiğinde, ilk boyutun %19.060 (özdeğeri=1.45), ikinci boyutun %21.510 (özdeğeri=5.10) ve son olarak üçüncü boyutun ise %23.129 (özdeğeri=3.39) olduğu görülmektedir.

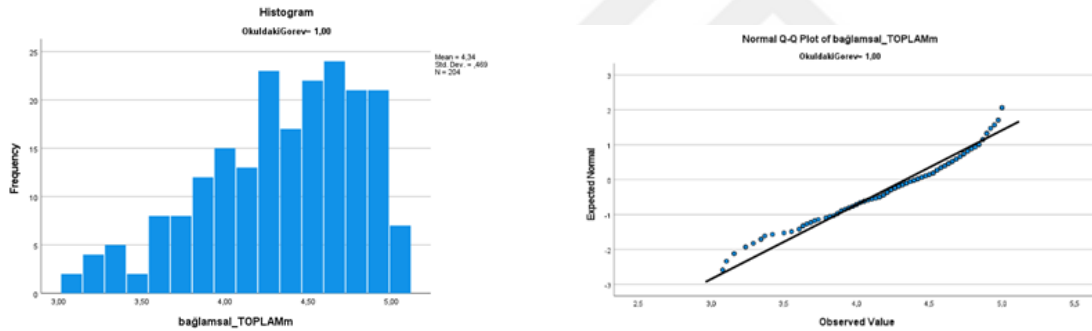
Ölçek maddeleri arasındaki iç tutarlılığı incelemek için hesaplanan madde toplam korelasyonu ölçeğin geneli için .372 ile .729 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. MLDÖ’nin “koruyuculuk- sahiplenicilik” boyutu güvenilirlik katsayısı .88, “yardımseverlik” boyutu güvenilirlik katsayısı .87 ve “müdahalecilik-otoriterlik” boyutu güvenilirlik katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Elde edilen Croanbach Alpha katsayıları ile ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışları Ölçeği (BPDÖ)

“Bağlamsal Performans Dvarnışları Ölçeği” başlangıçta 59 madde ve 5 faktörden oluşan Likert tipinde hazırlanan bir ölçektir. Beşli Likert tipinde kullanılan ifadeler; “Her Zaman, Sıklıkla, Bazen, Nadiren, Hiçbir Zaman” olarak derecelendirilmiştir.

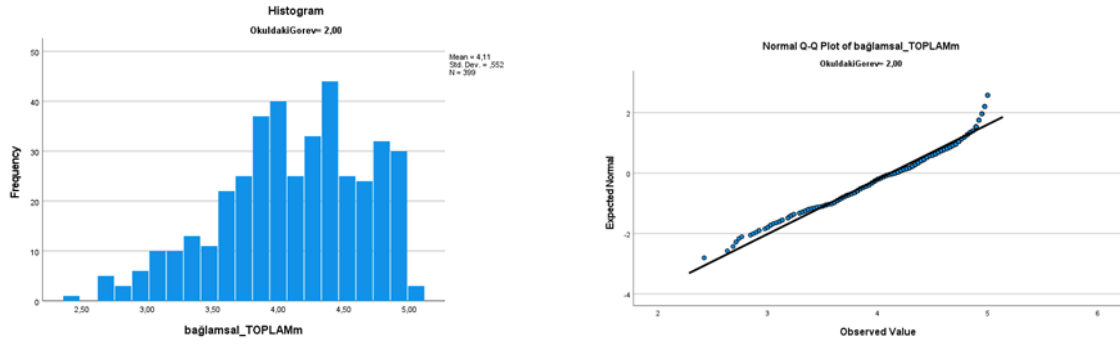
Öğretmenlerin bağlamsal performanslarına ilişkin verilerin dağılım özelliklerini test etmek amacıyla aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram ve Q-Q plot grafikleri incelenmiştir. Analizler sonucunda histogram ve Q-Q grafiklerinin simetrik olduğu ve çarpıklık-basıklık katsyalarının ise ± 1 aralığında olduğu tespit edilmiştir (Çokluk vd., 2012).

Analiz sonuçları verilerin dağılım özelliklerini ve normalliğe uygunluğunu genel olarak destekler niteliktedir. Kadın okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarına ilişkin yapılan analizlerde verilerin betimsel istatistikleri, normallik testleri ve görselleştirme sonuçları dikkate alınmıştır. Ortalama (4.34), medyan (4.30) ve standart sapma (.489) değerleri verilerin genel olarak simetrik bir dağılım sergilediğini göstermiştir. Çarpıklık (3.87) ve basıklık (0.72) değerleri dağılımın büyük ölçüde simetrik olduğunu ve normal dağılıma yakın bir yapı sergilediğini göstermektedir. Pozitif çarpıklık, dağılımın sağa doğru hafif bir eğilim gösterdiğini ifade etmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi ($p = .094$) ve Shapiro-Wilk testi ($p = .948$) verilerin normalliğe uygun olduğunu desteklerken histogram grafiği de bu durumu görsel olarak doğrulamaktadır. Kadın okul müdürlerine göre öğretmenlerin bağlamsal performans davranışları ölçeğinin histogram ve Q-Q Plot grafikleri Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Kadın Okul Müdürleri P Plot ve Q-Q Plot Grafiği

Şekil 8’ de verilen histogram ve Q-Q grafiği incelendiğinde verilerin ortalama değer (4.34) etrafında yoğunlaştığı, büyük ölçüde simetrik olduğu ve gözlemlenen değerlerin beklenen normal dağılım değerlerine uyum sağladığı görülmüştür. Kadın okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarına ilişkin verilerin parametrik analizler için uygun bir normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlere göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ölçeğinin histogram ve Q-Q Plot grafikleri Şekil 9’ da verilmiştir.



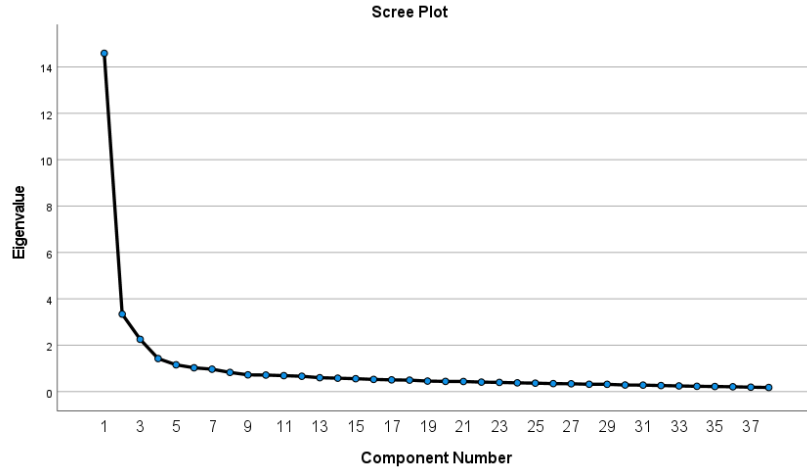
Şekil 9. Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen Görüşleri P Plot ve Q-Q Plot Grafiği

Şekil 9’da verilen histogram ve Q-Q grafiği incelendiğinde verilerin ortalama değer (4.31) etrafında yoğunlaştığı, büyük ölçüde simetrik olduğu ve gözlemlenen değerlerin beklenen normal dağılım değerlerine uyum sağladığı görülmüştür. Ortalama (4.31), medyan (4.28) ve standart sapma (.552) değerleri verilerin genel olarak simetrik bir dağılım sergilediğini göstermiştir. Analiz sonuçları verilerin dağılım özelliklerini ve normallğe uygunluğunu genel olarak destekler niteliktedir. Çarpıklık (4.00) ve basıklık (1.26) değerleri dağılımın büyük ölçüde simetrik olduğunu ve normal dağılıma yakın bir yapı sergilediğini göstermektedir. Pozitif çarpıklık, dağılımın sola doğru hafif bir eğilim gösterdiğini ifade etmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi ($p = .069$) ve Shapiro-Wilk testi ($p = .969$) verilerin normallğe uygun olduğunu desteklerken histogram grafiği de bu durumu görsel olarak doğrulamaktadır. Öğretmenlerin bağlamsal performans davranışları ölçeğinin histogram ve Q-Q Plot grafikleri Şekil 9’da verilen histogram ve Q-Q Plot grafiği incelendiğinde verilerin büyük ölçüde simetrik olduğu ve gözlemlenen değerlerin beklenen normal dağılım değerlerine uyum sağladığı görülmüştür. Öğretmenlere göre bağlamsal performans davranışlarına ilişkin verilerin parametrik analizler için uygun bir normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar. Verilerin açımlayıcı faktör analizi açısından uygunluk durumunu tespit etmek amacıyla 206 kadın okul müdürü ve 402 öğretmenden oluşan verilerle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity Testleri ile analizler yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değeri .955 olarak bulunmuştur. Bu durum değişkenlerin faktör analizi açısından yeterli (Tavşancıl, 2014) olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte Bartlett Sphericity Testi ile verilerin

normallik durumu incelenmiş ve yapılan analiz sonucu anlamlı ($\chi^2(703)=14158.060$; $p<0.01$) bulunmuştur.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılan temel bileşenler analizi kullanılmış ve analiz sonucunda maddeler özdeğeri 1'in üzerinde olan toplam dört boyutta toplanmıştır. Bunun ardından Şekil 10' da verilen modelin yamaç birikinti grafiği incelenmiştir.



Şekil 10. Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışları Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 10' daki yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ölçeğin dört boyut olarak yapılandırılabilceği görülmüş bunun üzerine varimax döndürme yöntemi seçilerek analizler yapılmıştır. Döndürme yöntemi yapılmasının ardından binişik maddeler sırasıyla çıkarılarak analizler tekrar yapılmıştır. Analizler sonucunda, ölçeğin 38 madde ile dört boyut olarak yapıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, maddelerin ayırt edici özelliklerini incelemek için madde toplam korelasyonu incelenmiştir. Madde toplam korelasyonu puanlanan bir madde ile toplam test puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonu için sınır değer en az .30 olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012).Yapılan analiz sonucunda ölçeğin ilk halinde yer alan 6,13,15, 19, 29, 35,36 ve 38. maddeler madde toplam korelasyonları .30'dan düşük bir değere sahip olduğu için; 3,17,18,27 ve 28. maddeler binişik olduğu için; 30,41,42,43,48,54,55 ve 59. maddeler ise madde toplam korelasyonu .30'dan küçük olduğu gerekçesiyle en düşük değerden başlanarak ölçekten çıkarılmıştır. Bunun ardından ölçeğe dört boyut ve 38 maddeden oluşan son hali verilmiştir. Tablo 9' da ölçeğin "işbirliği" boyutunda yer alan maddelere ilişkin AFA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışları Ölçeği İşbirliği Boyutu AFA Sonuçları

Faktör	Madde No	Ölçek Maddeleri	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
İşbirliği	1.	m14.Meslektaşlarla etkili bir şekilde iletişim kurma.	.640	.638
	2.	m16. Okuldaki çalışmaları yürütürken meslektaşların önerilerini dikkate alma.	.694	.676
	3.	m20.Çalışmalarda okulun ortak amaçlarını gözetme.	.672	.715
	4.	m21.Okulda başarılı olmak için tüm çalışanların işbirliği yapmasını önemli bulma.	.742	.692
	5.	m22.Diğer okul müdürleri ve öğretmenlerle birlikte çalışmanın gerektirdiği koşulları yerine getirme.	.751	.720
	6.	m23. Meslektaşlarla uyum içinde hareket etme.	.802	.741
	7.	m24.Meslektaşlarla yan yana çalışmaktan hoşlanma.	.745	.728
	8.	m25.Ortak çalışmalarda belirlenen zaman dilimi içinde üzerine düşen işleri tamamlamaya özen gösterme.	.784	.704
	9.	m26.Diğerlerinin başarısının kendi çalışmasına bağlı olduğu durumlarda güçlü bir iş disiplini içinde çalışma.	.742	.708
	10.	m31.Derse gelemeyen öğretmenlerin yerine derse girmeyi kabul etme.	.348	.447
	11.	m32. Düğün, cenaze, burs parası toplama gibi etkinlikler için maddi yardımda bulunma.	.381	.513
	12.	m34.Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okuldaki iş ve görevleri öğrenmeleri için yardımcı olma.	.553	.666
	13.	m37.Diğer çalışanlarla karşılıklı dayanışma içinde okuldaki her türlü sorunun çözümüne katkıda bulunma.	.485	.652
Okulun Hedeflerini Destekleme	Açıklanan Varyans: %18.97, Özdeğer: 11.24, α : .91			
	14.	m01.Okulda gerçekçi hedefler oluşturulmasına katkıda bulunma.	.605	.660
	15.	m02.Okulu geliştireceğini düşünülen yeni hedefleri üst yönetimle paylaşma.	.712	.738
	16.	m04.Okulda uygulanan yönetsel prosedürlerle ilgili geliştirici önerilerde bulunma.	.642	.650
	17.	m05.Okulun hedeflerine ulaşmasında uygun olmadığını düşünülen talimatlar, politikalar ve prosedürlere karşı çıkma.	.730	.637
	18.	m07. Okulda hedeflere ulaşmak için her zaman itici bir güç olma.	.617	.487

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışları Ölçeği İşbirliği Boyutu AFA Sonuçları

Okulun Hedeflerini Destekleme	19.	m08.Okulun hedeflerine ulaşma durumunu ölçmek üzere gerekli verilerin toplanmasına katkıda bulunma.	.661	.680
	20.	m09.Okulumun sorunlarının çözümüne yönelik farklı seçenekler sunma.	.775	.786
	21.	m10.Okulun stratejik planlama çalışmalarına katkıda bulunma.	.797	.802
	22.	m11.Hazırlanan stratejik planın uygulanmasına destek olma.	.617	.693
	23.	m12.Öğretmenlere yeni stratejilerin uygulanması için fikirler verme.	.832	.821
	24.	m33.Okulda yardım toplamak amacıyla yapılan kermes gibi faaliyetlerin düzenlenmesine öncülük etme.	.555	.580
Açıklanan Varyans: %16.42, Özdeğer: 1.07, α : .92				
İnisiyatif	25.	m49. Eğitim ve öğretim çalışmalarımı ilgi çekici hale getirebilmek için yeni yöntemler deneme.	.677	.629
	26.	m50. Mevzuatta açıkça yer almasa bile okul için yapılması gereken işleri kendiliğinden yapma.	.641	.606
	27.	m51.Diğer meslektaşlar tarafından uygulanmayan, alışılmamış yöntemleri kullanmaktan çekinmeme.	.701	.614
	28.	m52.Diğer okullarda görülüp beğenilen uygulamaları, kendi okulunda da gerçekleştirmeye çalışma.	.606	.629
	29.	m53.Okulla ilgili yapılan işlerde öne çıkan engeller karşısında kolay pes etmeme.	.638	.662
	30.	m56.Okulda herhangi bir sorunla karşılaşıldığında sorunu çözmek için kararlı bir şekilde üstüne gitme.	.562	.691
	31.	m57. Meslekte gelişmek için araştırmalar yapma.	.603	.686
	32.	m58.Okulda yapılan tüm işlerin niteliğini arttırmak için elinden geleni yapma.	.556	.633
Açıklanan Varyans: %11.59, Özdeğer: 0.82, α : .88				
Gönüllülük	33.	m39. Her gün okula gidip çalışmak için sabırsızlanma.	.734	.654
	34.	m40. Okulda yapılacak sosyal ve kültürel çalışmalara ilk talip olma.	.668	.633
	35.	m44. Bazen kendini mutsuz hissetse de okul için motivasyonunu kaybetmeden çalışmaya devam etme.	.638	.618
	36.	m45.Okulda genellikle kendisinden beklenenden fazlasını yapma.	.660	.631
	37.	m46. Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmakta istekli davranma.	.643	.611
	38.	m47. Okuldaki tüm sorumluluklarını istekli bir şekilde yerine getirme.	.628	.619
Açıklanan Varyans: %10.25, Özdeğer: 1.42, α : .84				

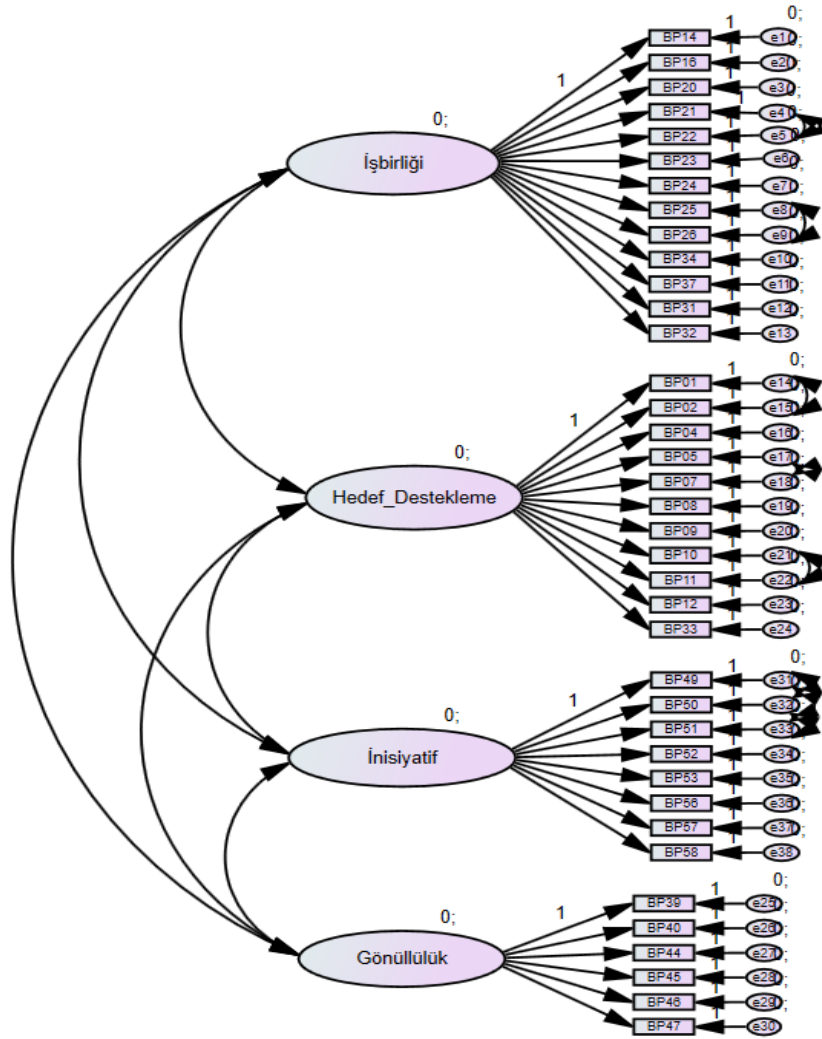
Tablo 9’ da görüldüğü gibi, öğretmenlerin bağlamsal performansı davranışları ölçeğinin “işbirliği” boyutu 13 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuta ait maddelerin faktör yük değerleri .348 ile .802 arasında değişirken; madde toplam korelasyonları ise .447 ile .741 arasında değişmektedir. Boyutun açıkladığı toplam varyans %18.97’dir (özdeğeri= 11.24). Ayrıca boyutun iç tutarlığının güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan Croanbach Alpha katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Böylece işbirliği boyutunun 13 madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiği gözlenmektedir. İşbirliği boyutunun geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin ikinci boyutu olan “okulun hedeflerini destekleme” boyutu 11 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuta ait maddelerin faktör yük değerleri .555 ile .797 arasında değişirken; madde toplam korelasyonları ise .487 ile .821 arasında değişiklik göstermektedir. Boyutun toplam varyansı %16.42’ dir (özdeğeri= 1.07). Ayrıca boyutun iç tutarlığının güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan Croanbach Alpha katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Böylece işbirliği boyutunun 11 madde ile tek faktörlü bir yapı gösterdiği gözlenmektedir. Bu boyutun geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Üçüncü boyut olan “inisiyatif” boyutu sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu boyuta ait maddelerin faktör yük değerleri .556 ile .701 arasında değişirken; madde toplam korelasyonları ise .606 ile .691 arasında değişmektedir. Boyutun toplam varyansı %11.59’ dur (özdeğeri= 0.82). Ayrıca boyutun iç tutarlığının güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan Croanbach Alpha katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Böylece sekiz maddeden oluşan inisiyatif boyutunun geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeğin son boyutu olan “gönüllülük” boyutu ise altı maddeden oluşmaktadır. Bu boyuta ait maddelerin faktör yük değerleri .628 ile .734 arasında değişirken; madde toplam korelasyonları ise .611 ile .654 arasında değişiklik göstermektedir. Boyutun toplam varyansı %10.25’ dir (özdeğeri= 1.42). Ayrıca boyutun iç tutarlığının güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan Croanbach Alpha katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bu boyutun geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen ve kadın okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin bağlamsal performans davranışları ölçeğinin açıkladığı toplam varyans 57.250’ dir. Çok faktörlü yapılarda varyans oranı koşulunu sağlayan ölçeğe en büyük katkıyı %18.97’lik (özdeğer=11.24) açıklanan varyans ile birinci boyut olan İşbirliği boyutu yapmaktadır. En düşük katkıyı ise %10.25’lik (özdeğer=1.42) açıkladığı varyans ile Gönüllülük boyutu yapmaktadır. Ölçeğin genelinde bulunan maddelerin faktör yük değerleri .348 ile .832 arasında değişmektedir. Bu durumun maddelerin içerisindeki yer aldığı faktörleri yeterince ölçtüğünün kanıtı olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin geleni için Croanbach

Alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayısı faktörlerin ve ölçeğin iç tutarlılığı güvenirliğinin yüksek olduğunun göstergesidir. Bu sonuç da DFA yapılmasının önünde engel olmadığını göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar. AFA sonucunda elde edilen faktör yapısını doğrulamak için DFA uygulanmıştır. 206 kadın okul müdürü ve 402 öğretmenden oluşan örneklem sayısının DFA için uygun olduğu görülmüştür. AFA uygulayarak elde edilen yapıyı doğrulamak için evrenin tamamına ulaşıldığından aynı veri setiyle DFA uygulanmıştır.

Öğretmen ve kadın okul müdürlerine göre öğretmenlerin bağlamsal performans davranışları ölçeğinin 38 maddeden oluşan dört faktörlü yapısını doğrulamak için yapılan DFA'ne ilişkin değerler Şekil 11' de verilmiştir.



Şekil 11. Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Şekil 11’ de verilen DFA sonucu modelin dört faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş yol katsayıları .44 ve .85 arasında hesaplanmıştır. Ayrıca t değerleri 1.96’nın üzerindedir ve model .01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Başka bir anlatımla, tüm maddelerin kendi gizil değişkenini temsil etme düzeyi anlamlıdır. Buna göre her bir madde içerisinde bulunduğu faktörü iyi temsil etmektedir ve maddelerin ölçekte kalması uygun görülmektedir. Bazı ölçütlere göre belirlenen DFA uyum indeksleri ve modele ait değerler Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Davranışları Ölçeğinin DFA Sonuçları Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Ölçek
χ^2 /sd	$0.00 \leq \chi^2 /sd \leq 3.00$	$3.00 \leq \chi^2 /sd \leq 5.00$	3.39
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.06
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.80 \leq NFI < .95$	.84
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.85 \leq CFI < .95$	.88
SRMR	$SRMR < 0.05$	$0.05 < SRMR < 0.10$	.06
GFI	$.90 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI < .90$	.80

Tablo 10’ da görüldüğü gibi DFA sonucu elde edilen χ^2 /sd (3.39) değeri kabul edilebilir düzeyde bir uyumu göstermektedir. RMSEA (.06), NFI (.84) ve CFI (.88) SRMR (.06) değerleri ise iyi düzeyde uyum değerleri arasında yer almaktadır. GFI (.80) değerinin de kabul edilebilir düzeyde bir uyum değeri olduğunu söylemek mümkündür. Bu değerler, modelin varyans kovaryans matrisini kabul edilebilir derecede ölçtüğü anlamına gelirken elde edilen değerler iyi uyuma işaret etmektedir.

Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın nitel kısmında kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ve öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarına ilişkin algılarının altında yatan nedenleri derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları” ve “Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışları” formları kullanılmıştır. Geliştirilen taslak görüşme formları 13 uzmanın² görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrudan görüşme formlarına son hali verilmiştir.

Görüşme formu okul müdürleri ve öğretmenler için iki farklı şekilde hazırlanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümü katılımcıya ait kişisel bilgilerden, ikinci bölümü okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ve öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin açık uçlu ana soru ve bu soruları detaylandıran alt sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmada nicel yöntem ile toplanan veriler, görüşmeler yoluyla elde edilen veriler ile detaylandırılmış ve aralarında karşılaştırma olanağı sağlaması için görüşme formundaki sorular ölçekler ile paralel olacak şekilde hazırlanmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler araştırmacı ve danışman ile birlikte değerlendirilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için “inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik” ve “onaylanabilirlik” gibi koşullar (Lincoln ve Guba, 1985; Akt. Creswell, 2016) yerine getirilmeye çalışılmıştır. İnanırıcılığın sağlanmasında kullanılan yöntemlerden biri olan uzman incelemesine (Holloway ve Wheeler, 1996) başvurulmuş ve bu doğrultuda araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşüne² başvurulmuştur. Ayrıca, amaçlı örnekleme yöntemiyle detaylı betimleme yapılmış ve böylece araştırmanın aktarılabilirliğini sağlanmaya çalışılmıştır (Bitsch, 2005). Onaylanabilirliğin sağlanabilmesi için ise bulgularda katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir (Guba ve Lincon, 1982). Güvenilebilirliği sağlamak amacıyla elde edilen veriler birbirinden bağımsız başka araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Güvenirliğini sınamak için Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılmıştır:

$$\text{Uzlaşma Yüzdesi (P)} = \frac{[\text{GörüşBirliği (Na)}]}{\text{GörüşBirliği (Na)} + \text{Görüş Ayrılığı (Nd)}} \times 100_2$$

Nitel yöntemlerle yapılan araştırmalarda güvenirliliğin sağlanabilmesi için uzlaşma yüzdesinin %70 ve üzerinde olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda birinci kodlayıcı³ ile araştırmacı arasında %92.6’ lık bir uyum görülürken ikinci kodlayıcı⁴ ile araştırmacı arasındaki uyum %82 olarak hesaplanmıştır. Bunun

²Prof. Dr. İneyet Aydın, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Prof. Dr. Ebru Oğuz, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Şakir Çinkır, Prof. Dr. Murat Özdemir, Arş. Gör. Dr. Burcu Toptaş, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Demirkol, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yirmibeş, Arş. Gör. Dr. Mehmet Mirze Baydu’ya teşekkürler.

³Dr. Öğr. Üyesi Eray Kara ve ⁴Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kurnaz’a teşekkürler.

ardından görüşler arasındaki farklılıkların en aza indirmek için sonuçlar tartışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır.

Verilerin Toplanması

Kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performanslarına ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen okul müdürü formu (Ek-1) ile öğretmen formu (Ek-2) aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış okul müdürü görüşme formu (Ek-3) ile öğretmen formu (Ek-4) aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın uygulanması için gerekli olan Milli Eğitim Bakanlığı Aydın, Manisa, İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (Ek-5) ile Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (Ek-6).

Araştırmanın ana uygulaması için Aydın, Manisa, İzmir ili merkez ilçelerde yer alan tüm kademelerdeki okulların listesi çıkarılmış ve tabakalı örnekleme yöntemiyle her ilde ulaşılması gereken okul sayıları saptanmıştır. Öncelikle belirlenen okullar ile iletişime geçerek araştırmanın amacı paylaşıldıktan sonra kadın okul müdürlerinden görüşmeye uygun olanlar ile randevu ayarlanmıştır. Olası kayıp veriler göz önünde bulundurularak örnekleme alınan okul müdürü ve öğretmen sayısından fazla olacak şekilde sayılar belirlenmiş ve belirlenen tarihte okullara gidilerek randevular gerçekleştirilmiştir. Okul müdürleri ve gönüllü öğretmenler tarafından ölçekleri doldurulması rica edilmiş, bazı okullarda ölçeklerin doldurulması için birkaç gün süre tanınmış daha sonra toplanmıştır. Daha uzak bölgelerde yer alan okullarda ise formların doldurulması beklenmiş ve aynı gün doldurulan ölçekler toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için toplanması gereken verilere ulaşmak amacıyla ziyaret edilen okullarda görüşmeye katılmayı kabul eden gönüllü okul müdürü ve öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı paylaşıldıktan sonra katılımcıların tamamının izinleri alınarak ses kaydı alınmış daha sonra deşifre edilmiştir. Kayıtlar, katılımcıların kişisel bilgilerini paylaştıktan sonra başlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen nicel verilerin analizi için SPSS 27 (Statistical Package Program for Social Sciences [Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı]) ve AMOS (Analysis of Moment Structures) kullanılmıştır. Veri analizinin başlangıç aşamasında kayıp veri ve uç değer analizi yapılmış, kayıp verilere ortalama değer atanmıştır. Veri setinde %5'ten fazla (Tabachnick ve Fidell, 2014) kayıp veri olmadığına dikkat edilmiştir. Tek değişkenli uç değerler standartlaştırılmış Z puanlarına göre incelenmiş ve örneklemin geniş ($n>100$) olmasından dolayı Z puan aralığı ± 4 olarak belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Bunun yanı sıra çok değişkenli uç değerler Mahalonobis uzaklık değerleri ile incelenmiştir. Buna göre bu değerlerin dışında kalan uç değerler (16 veri) veri setinin dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak 206 kadın okul müdürü ve 402 öğretmen olmak üzere 608 kişilik veri seti ile analizler yapılmıştır.

Verilerin analizinde yüzde, frekans, ortalama, standart sapma gibi tekniklerden oluşan tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Araştırma sürecinde toplanan demografik bilgilerin (cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, kıdem, okulda çalışma süresi ve okul türü) ve maternalist liderlik ile bağlamsal performansa ilişkin görüşlerin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma analizlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ve kadın okul müdürlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması değerlendirilirken “1.00-1.79=Hiçbir Zaman”, “1.80 2.59=Nadiren”, “2.60-3.39=Bazen”, “3.40-4.19=Sıklıkla”, “4.20-5.00=Her Zaman” aralıkları kullanılmıştır. Ölçek maddelerinde ters puanlanan madde yoktur. Maternalist Liderlik Ölçeği'nden alınabilecek toplam puan 20-100, Bağlamsal Performans Ölçeği'nden alınabilecek toplam puan 38-190 arasındadır. Bu ölçeklerden alınan puanların bu puanlara yakın olması ve bu puanların üzerinde olması ilgili ölçek maddeleri kapsamında öğretmen ve kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik ve bağlamsal performansa ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Verilerin normallik durumları test edilerek parametrik veya parametrik olmayan testlerin seçiminde gerekli ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi yapılması ve pearson korelasyon katsayısının hesaplanması için bazı koşulların karşılanması gerekmektedir. Bu koşullar; bağımsız değişkenlerin eşit aralıklı olması, bağımsız grupların normal dağılım göstermeleri ve varyansların homojen olması gibi koşullardır. Bu doğrultuda verilerin dağılım

özelliklerinin test edilmesi için aritmetik ortalama, medyan ve mod değerleri, normal dağılım eğrileri, çarpıklık-basıklık katsayıları ile P Plot ve Q-Q Plot grafiklerine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2012). İncelenen değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1 aralığı dikkate alınarak yorumlanmıştır. Ayrıca aynı varyansa sahip bir evrenden gelen örneklemdaki eşvaryanslılık Levene testi ile incelenmiştir (Çokluk, vd. 2012). Verilerin çarpıklık durumlarının ölçme aracından ziyade ölçülen özellik ile ilgili olduğunu belirten Pallant (2011) örneklem sayısının geniş ($n > 200$) olması durumunda verilerin normallik özelliğini gösteren grafiklere bakılmasının normal dağılımın belirlenmesinde daha uygun bir yöntem olduğunu söylemektedir. Analizlerde gerekli varsayımlar sağlanmış sağlanamayan durumlarda ise bu analizlerin nonparametrik karşılığı olan Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Yapılan tüm fark analizleri Levene testi ile incelenmiş, grupların homojenlik durumuna göre veriler gerekli analizlerle test edilmiştir ($p > .05$).

Kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarına yönelik görüşleri arasında cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi değişkenleri için anlamlı farkın olup olmadığının anlaşılması amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Kıdem değişkeni için tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H testi, okul türü değişkeni için Kruskal Wallis H testi, okulda çalışma süresi değişkeni için ise t testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performanslarına yönelik öğretmen ve müdür görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünü belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sürekli iki değişken ya da lineerlik gösteren korelasyon katsayısını hesaplamada kullanılan pearson korelasyon katsayısının (Çepni, 2012) değerlendirilmesinde “0.00-0.25=Çok zayıf”, “0.26-0.49=Zayıf”, “0.50-0.69=Orta”, “0.70-0.89=Yüksek”, “0.90-1.00=Çok yüksek” aralıkları temel alınmıştır. Ayrıca anlamlı farkın etki büyüklüğünü hesaplamada Cohen’s d değerleri kullanılmış ve bu değerler “0-0.20 düşük”, “0.21-0.50 küçük”, “0.51-1.00 orta”, “1.0 < büyük etki” olarak yorumlanmıştır (Cohen, Marrion ve Manion, 2007).

Araştırmanın nitel bölümünün analizi için ise MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Veriler tümevarımsal bir yol izlenerek kodlanmış ve tematik analiz yapılmıştır. Braun ve Clarke’ın (2006) “verilere aşına olma ve potansiyel ilgili öğeleri belirleme”, “başlangıç kodlarını oluşturma”, “temaları araştırma”, “potansiyel temaları gözden geçirme”, “temaları tanımlama ve isimlendirme” ve “raporun hazırlanması”

aşamaları izlenmiştir. Bu kapsamda toplanan nitel veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcı ifadeleri kodlanmış ve ardından yapılan kodlamalar bir araya getirilerek ortak temalar oluşturulmuştur. Alt kategorilerin belirlenmesinde olabildiğince katılımcıların ifadelerine sadık kalınarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular güvenirliğin arttırılması, yanlılığın azaltılması ve karşılaştırmanın yapılabilmesi amacıyla (Yıldırım ve şimşek, 2013) tablolar şeklinde frekanslar belirtilerek sunulmuş ve sayısallaştırılmıştır. Elde edilen bulgular araştırmacının yorumlarıyla sunulmuştur.





BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumları alt amaçlar doğrultusunda sırasıyla başlıklar halinde verilmiştir.

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Davranışlarına Yönelik Kadın Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Maternalist liderlik davranışları ölçeğinin “koruyuculuk-sahiplenicilik” boyutunda yer alan maddelere kadın okul müdürleri ve öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği Koruyuculuk-Sahiplenicilik Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri		$\bar{x}$	ss
m4. Öğretmenlerin üstesinden gelemedikleri sorunların çözümünde destek olma.	Müdür	2,99	1,37
	Öğretmen	3,93	1,14
m6. Düğün, cenaze, doğum günü gibi özel günlerde öğretmenlerin yanlarında olma.	Müdür	3,42	1,25
	Öğretmen	4,07	1,15
m7. Öğretmenlerin sorunlarını mesai saati dışında da dinlemek, çözmek için zaman ayırma.	Müdür	3,19	1,25
	Öğretmen	3,54	1,36
m10. Öğretmenlerin sevinçleri ve üzüntülerini paylaşma.	Müdür	1,68	,96
	Öğretmen	3,87	1,22
m38. Okulda bir aile havası kurmaya çalışma.	Müdür	1,52	1,15
	Öğretmen	3,61	1,41
m42. Öğretmenlerin hatalı davranışlarına karşı hoşgörülü olma.	Müdür	3,06	1,32
	Öğretmen	3,64	1,14
Boyut Ortalaması	Müdür	2,64	1,22
	Öğretmen	3,78	1,24

Tablo 11 incelendiğinde, “koruyuculuk-sahiplenicilik” boyutunda kadın okul müdürlerinin görece en fazla katıldıkları görüş; “Düğün, cenaze, doğum günü gibi özel günlerde öğretmenlerin yanlarında olma” ($\bar{X}$ =3,42) iken en az katıldıkları görüş ise “Okulda bir aile havası kurmaya çalışma” ($\bar{X}$ =1,52) ifadesidir. Öğretmenlere göre kadın

okul müdürlerinin koruyucu-sahiplenici davranlarına yönelik en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “DĞn, cenaze, doğum günü gibi özel günlerde öğretmenlerin yanlarında olma” ($\bar{X}=4,07$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip grn ise “Ğretmenlerin sorunlarını mesai saati dnda da dinlemek, çözmek için zaman ayırma” ($\bar{X}=1,52$) olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, kadın okul müdürlerinin okuldaki yönetsel ve insani ilişkilerinde özenli davranıp öğretmenlerin özel günlerinde yanlarında olarak çoğu zaman “yüksek” düzeyde koruyucu-sahiplenici davranlar sergilmektedir.

Kadın okul müdürleri sorumlu oldukları okullarda koruyucu-sahiplenici olmaya yönelik olarak samimi ve informal ilişkiler geliştirmeye ilişkin davranları sık sık sergilemektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin özel günlerinde yanlarında olmasının amacı onlarla dayanma içerisinde olma, duyguları paylaşma ve aidiyet duygusunun oluşturulması olduğu dnmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Beyhan ve Aydın’ ın (2025) okullarda informal grupların tanımlanmasını ve öğretmenlerin bu gruplara katılma nedenlerini inceledikleri araştırmanın ortaya koydukları bulgular ile paralellik göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin kayıplarında üzüntülerini, mutlu günlerinde ise sevinçlerini paylaşmak suretiyle yanlarında yer alarak dayanma içerisinde olması öğretmenlerin aidiyet duygularını pekitirdikleri ve blece verimliliklerini arttırdıkları algılanmaktadır.

Kadın okul müdürlerinin okulda koruyucu-sahiplenici davranlarının en düşük ortalamaya sahip olduğu bulgusu bazı araştırma bulgularıyla farklılaşmaktadır. Aydın ve Saylık’ ın (2020) paternalist liderlikle ilgili yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin koruyucu-sahiplenici liderliğine karşılık gelen aile havası oluşturmaya yönelik davranlarına göre, okul yöneticilerinin aile havası oluşturma davranlarını sık sık sergiledikleri sonucuna ulaşılmış ve en yüksek ortalamaya sahip boyutun “aile havası oluşturma” boyutu olduğu belirlenmiştir. Cesur’ un (2015) yaptığı araştırma bulguları da, okullarda aile havası oluşturmaya yönelik davranların sık sık sergilendiğini desteklemektedir. Benzer ekilde, Aycan’ ın (2006) ve Martinez’in (2003) yaptıkları çalışmalarda örgütlerde aile havası oluşturmaya yönelik davranların en yüksek ortalamaya sahip olduğu bulgulanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, kadın okul müdürlerinin okulu bir aile gibi yönetmesinin profesyonel bir yönetim anlayından uzak olacağı inancından kaynaklanıyor olabilir.

ÖĞretmenlerin en az düzeyde katılım gösterdikleri görüşe göre, kadın okul müdürlerinin mesai saatleri dnda öğretmenlerin sorunlarını dinlemek ve çözmek için zaman ayırma eğilimlerini sınırlandırmaktadır. Kadın okul müdürlerinin okul dnda da

başka sorumlulukları, rolleri ve işleri olduğu düşünülünce, mesai saatleri dışında öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilenmeye zaman ayıramamaları oldukça olağan bir durumdur. Okulun yönetsel süreçleri, toplantılar, bürokratik işlemler, kaynak yönetimi, öğretmen-öğrenci-veli sorunları ve ilişkilerine ayrılan zamanlar dikkate alındığında okul müdürlerinin mesai saatleri dışında öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilenme eğilimlerinin azalması anlaşılabilir bir durumdur.

Genel olarak boyut ortalaması incelendiğinde, kadın okul müdürleri ($\bar{X}=2,64$) kendi değerlendirmelerine göre öğretmenlere yönelik koruyucu-sahiplenici davranışlara “orta” düzeyde katılım gösterirken ve öğretmenler ise ($\bar{X}=3,78$) “yüksek” düzeyde katılım göstermektedir. Bu bulguya göre, öğretmenler okul müdürleri tarafından daha fazla korunup sahiplenildiklerini algılamaktadır. Buna karşın kadın okul müdürlerinin öğretmenleri koruma-sahiplenme algısının öğretmenlerle karşılaştırıldığında görece daha düşük olduğunu söylemek mümkündür. Okul müdürleri mevzuat ve yönetmelikte açıkça belirtilen kurallar ve talimatlara uymaları halinde öğretmenleri üst yönetime veya velilere karşı koruyup sahiplenmeleri oldukça olağandır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik koruyucu-sahiplenici davranış eğilimlerinin öğretmenlerin beklentilerine göre şekillendiğine işaret edebilir.

Kadın okul müdürlerinin “yardımseverlik” davranışları boyutuna ilişkin analizler Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği Yardımseverlik Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri		$\bar{X}$	ss
m1. Öğretmenlere çalışmaları ile ilgili her konuda yardım etme.	Müdür	4,54	,68
	Öğretmen	4,10	1,08
m3. Öğretmenlerin okul dışındaki ihtiyaçlarıyla da ilgilenme.	Müdür	4,35	,89
	Öğretmen	3,54	1,32
m5. Öğretmenlere özel yaşamlarında yol gösterici olmaya çalışma.	Müdür	4,11	1,01
	Öğretmen	3,26	1,42
m9. Ekonomik zorluk yaşayan öğrenci, öğretmen ve velilere maddi yardımda bulunma.	Müdür	4,17	1,02
	Öğretmen	3,40	1,37
m37. Öğretmenleri çocuğu gibi görme.	Müdür	3,49	1,28
	Öğretmen	2,47	1,51
m43. Bir anne gibi öğretmenlere kol kanat germe.	Müdür	4,45	,66
	Öğretmen	3,28	1,40
Boyut Ortalaması	Müdür	4,19	,92
	Öğretmen	3,35	1,36

Tablo 12’ de görüldüğü gibi, “yardımseverlik” boyutunda kadın okul müdürlerinin en fazla katıldıkları görüş; “Öğretmenlere çalışmaları ile ilgili her konuda yardım etme” ($\bar{X}=4,54$) iken en az katıldıkları görüş ise “Öğretmenleri çocuğu gibi görme” ($\bar{X}=3,49$) ifadeleridir. Buna göre, kadın okul müdürleri öğretmenlere çalışmaları ile ilgili her konuda yardımda bulunma yönelik davranışlarını “çok yüksek” düzeyde sergilemektedir. Öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri görüş “Öğretmenlere çalışmaları ile ilgili her konuda yardım etme” ($\bar{X}=4,10$) iken en az katıldıkları görüş ise “Öğretmenleri çocuğu gibi görme” ($\bar{X}=2,47$) ifadeleridir. Öğretmenler okullarda müdürlerinin kendilerine her konuda “yüksek” düzeyde yardım etme eğiliminde oldukları algılamaktadır. En az katılım gösterdikleri okul müdürlerinin öğretmenleri çocukları gibi görme eğilimlerini ise “orta” düzeyde algılamaktadır. Bu durumda, okullarda öğretmenlerin yardıma ihtiyaç duymaları halinde okul müdürlerinin yardımsever davranışları okulda verimliliği arttırıp öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltebileceği beklentisinden kaynaklanıyor olabilir. Kadın okul müdürlerinin en az katıldıkları ifade olan öğretmenleri çocuğu gibi görme ise “orta” düzeyde sergilenmektedir. Bu bulgu, araştırmanın hedef evreni göz önüne alındığında Aydın, İzmir ve Manisa illerinde son dönemlerde atanan kadın okul müdürlerinin yaşlarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan çoğu kadın okul müdürü genellikle birlikte çalıştıkları öğretmenlerden daha genç olduklarından öğretmenleri çocuğu gibi görme yaklaşımını sınırlı göstermektedir.

Yardımseverlik boyutunun genel ortalması incelendiğinde; kendi değerlendirmelerine göre kadın okul müdürleri ($\bar{X}=4,19$) “yüksek” düzeyde yardımsever davranışlar sergileme eğiliminde iken; öğretmenler ($\bar{X}=3,35$) okul müdürlerinin “orta” düzeyde yardımsever eğilimlerde olduğunu algılamaktadır. Öğretmenler ve kadın okul müdürleri yardımseverlik boyutunda yer alan neredeyse tüm maddelere yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Yardımseverlik boyutunun maternalist liderliğin diğer boyutları arasında en fazla katılım ortalamasına sahip olması dikkat çekici bir bulgudur. Okullarda kadın okul müdürlerinin yardımsever davranışlarda bulunması öğretmenlerin performans ve verimliliğini arttırmak amacıyla sergilenmektedir. Yardımsever liderliğin örgütlerde orta düzeyde sergilendiğini bulgulayan başka araştırmalar da (Aycan, 2016; Saylık, 2017) mevcuttur.

Maternalist liderliğin önemli unsurlarından biri, öğretmenlerin okul içerisindeki ihtiyaçları kadar okul dışındaki ihtiyaçlarıyla ve özel yaşamlarıyla da ilgilenilmesidir. Buna göre okul müdürlerinden yardım gören, kendilerine kol-kanat gerildiğini

hisseden, özel yaşam durumlarına duyarlı olduğunu bilen ve maddi-manevi yardım alan öğretmenlerin hem okula aidiyet duygusu pekişecek hem de performansları artacaktır. Bu nedenle, okullarda maternalist liderliğin olumlu algılanan bileşenlerinden olan yardımsever davranışların sık sık sergilenmesi istendik bir durumdur. Pellegrini ve Scandura'ya göre (2008) güçlü bir otorite, düşünceli ve ilgili olmayla birleştiğinde ortaya çıkan yardımsever liderlik paternalist liderliğin özünü oluşturmaktadır. Paternalist liderin temel niteliklerinden olan “çalışan refahının yükseltilmesi” liderin güçlü otoritesinin yanı sıra astlarına karşı gösterdiği yardımseverlik yönetim tarzıyla mümkündür. Cheng vd. (2004) yardımsever liderliği çalışanların bireysel ve aile olarak iyiliğinin artırılması amacıyla kişiselleştirilmiş ve bireysel bir etkiyi içeren davranışlarla ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Kadın okul müdürlerinin müdahalecilik-otoriterlik davranışlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları Ölçeği Müdahalecilik-Otoriterlik Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri		$\bar{x}$	ss
m25. Öğretmenlerin özel yaşamlarına müdahale etme.	Müdür	1,14	,61
	Öğretmen	1,23	,67
m26. Öğretmenlerin kendi yaşamlarını etkileyecek kararlarına (evlilik, çocuk sahibi olma gibi) okuldaki işleri etkileyeceği gerekçesiyle müdahale etme.	Müdür	1,17	,47
	Öğretmen	1,22	,67
m27. Geremediği halde öğretmenlerin kendi aralarında çözebilecekleri sorunlara dâhil olma.	Müdür	1,28	,59
	Öğretmen	1,44	,84
m28. Özel yaşantısını beğenmediği öğretmenleri sözlü veya yazılı olarak uyarma.	Müdür	1,32	,63
	Öğretmen	1,33	,77
m29. Öğretmenlerin talebi olmadan onlara tavsiyeler verme.	Müdür	1,38	,78
	Öğretmen	1,57	,96
m30. Öğretmenlerin iyiliğini gözeterek rızalarını almadan onları her konuda yönlendirme.	Müdür	1,61	,79
	Öğretmen	1,45	,87
m31. Öğretmenlerden daha deneyimli olduğum için sınıf içinde sergilenen davranışlara (ders anlatımı, sorun çözme, vb.) müdahale etme.	Müdür	1,17	,44
	Öğretmen	1,48	,87
m32. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların fikirlerini özgürce paylaşmasına engel olma.	Müdür	1,89	1,16
	Öğretmen	1,46	,94
Boyut Ortalaması	Müdür	1,38	,68
	Öğretmen	1,40	,85

Tablo 13’te görüldüğü gibi, “müdahalecilik-otoriterlik” boyutunda kadın okul müdürlerinin en fazla katıldıkları görüşler; “Öğretmenlerin iyiliğini gözeterek rızalarını

almadan onları her konuda yönlendirme” ($\bar{X}=1,61$) ve “Öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların fikirlerini özgürce paylaşmasına engel olma” ($\bar{X}=1,89$) ifadeleridir. Kadın okul müdürlerinin en az katıldıkları ifadeler ise “Öğretmenlerin özel yaşamlarına müdahale etme” ($\bar{X}=1,14$) ve “Öğretmenlerin kendi yaşamlarını etkileyecek kararlarına (evlilik, çocuk sahibi olma gibi) okuldaki işleri etkileyeceği gerekçesiyle müdahale etme” ($\bar{X}=1,17$) ifadeleri olmuştur.

Öğretmenlerin en fazla katıldıkları görüşler; “Öğretmenlerin talebi olmadan onlara tavsiyeler verme” ($\bar{X}=1,57$) ve “Öğretmenlerden daha deneyimli olduğum için sınıf içinde sergilenen davranışlara (ders anlatımı, sorun çözme, vb.) müdahale etme” ($\bar{X}=1,48$) ifadeleridir. Öğretmenlerin en az katıldıkları ifadeler ise “Öğretmenlerin kendi yaşamlarını etkileyecek kararlarına (evlilik, çocuk sahibi olma gibi) okuldaki işleri etkileyeceği gerekçesiyle müdahale etme.” ($\bar{X}=1,22$) ve “Öğretmenlerin özel yaşamlarına müdahale etme” ($\bar{X}=1,23$) ifadeleri olmuştur. Buna göre, kadın okul müdürleri okullarda nadiren otoriter ve müdahaleci davranışlar sergilemektedir.

Genel olarak boyut ortalması incelendiğinde; kadın okul müdürleri ($\bar{X}=1,38$) ve öğretmenlerin ($\bar{X}=1,40$) görüşlerine göre, okullarda kadın okul müdürleri müdahaleci-otoriter davranışları “çok az” düzeyde sergilenmektedir. Buna göre kadın okul müdürü öğretmenlere karşı nadiren müdahaleci ve otoriter davranma eğilimindedir. Araştırmanın yapıldığı Ege bölgesinde yer alan Aydın, İzmir, Manisa gibi batı illerinin kültürel özellikleri göz önüne alındığında otoriter ve müdahaleci davranışların okul müdürleri ve öğretmenler tarafından olumsuz algılanabileceğinden sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Saylık’ın (2017) yaptığı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre, yapılan çalışmada müdahaleci liderliğin nadiren sergilendiği sonucuna ulaşılırken; otoriter liderliğin ise yüksek düzeyde sergilendiği bulgulanmıştır.

Müdahaleci ve otoriter liderliğin okullarda nadiren sergilendiği bulgusu Türesin (2012), Arslan (2016) ve Saylık’ın (2017) yaptığı araştırmaların bulguları ile farklılaşmaktadır. Buna göre, Türesin (2012) ve Saylık (2017) yaptığı çalışmada liderlerin otoriter davranışları yüksek düzeyde algıladıklarını bulgularken; Arslan (2016) ise otoriterliğe ilişkin bulguların orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak kadın okul müdürü ve öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda kadın okul müdürleri en fazla yardımsever, en az müdahaleci ve otoriter davranmaktadır. Yardımsever liderliğin okullarda olumlu davranış ve tutumları teşvik ettiği, buna karşın müdahaleci ve otoriter liderliğin olumsuz algılandığını söylemek mümkündür. Başkalarının

hayatlarına müdahale etme yaklaşımı çoğunlukla karşıdaki bireylerin istek ve kararlarına saygı göstermeksizin meydana gelmektedir (Harris, 1985). Bu nedenle, müdahaleci liderliğin okullarda sıklıkla sergilenmesinin öğretmenlere özerklik tanınmaması nedeniyle motivasyonlarının düşmesine neden olabilmektedir.

Maternalist Liderlik Davranışlarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarına ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, kıdem, okul türü ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre fark analizi sonuçları ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Maternalist Liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet açısından farklılaşması analizi t-testi ile incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçlarına ait bulgular Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14

Cinsiyet Değişkenine Göre Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen’s d
Koruyuculuk Sahiplenicilik	Kadın	244	3,70	1,08	400	-1.86	.70	-.18
	Erkek	158	3,89	,95				
Yardımseverlik	Kadın	244	3,22	1,08	400	-2.82	.00*	-.28
	Erkek	158	3,52	,98				
Müdahalecilik Otoriterlik	Kadın	244	1,37	,66	400	-.96	.33	-.09
	Erkek	158	1,44	,68				
Toplam	Kadın	244	2,72	,63	400	-2.86	.00*	.29
	Erkek	158	2,90	,55				

*p<.05

Tablo 14’ te görüldüğü üzere, okul müdürlerinin yardımseverlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri [$t_{(400)} = -2.82$; $p < .05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir

farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü (*Cohen's d* = -.18) küçüktür. Buna göre erkek öğretmenler ($\bar{x}$ = 3.52) kadın öğretmenlere ($\bar{x}$ = 3.22) göre kadın okul müdürlerinin anlamlı bir şekilde daha yardımsever davranışları olduğunu algılamaktadır. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin kadın okul müdürlerinin yardımseverlik davranışlarını kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu algıladıklarını ifade etmektedir. Yardımseverlik algısındaki bu farklılığın öğretmenlerin bireysel beklentileri ve liderlik tarzına yönelik farklı yaklaşımlarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Koruyucu-sahiplenici liderlik davranışlarındaki ana unsur, okullarda bir aile havası kurma ve öğretmenleri bir aile gibi görerek üst yönetime veya velilere karşı koruma yaklaşımından oluşmaktadır. Nitekim, bu boyutta yer alan ölçek maddeleri de bu özellikleri ölçmektedir. Bu açıdan ele alındığında araştırmanın bu bulgusu Saylık'ın (2017) çalışmasında ortaya çıkan okullarda aile havası oluşturmaya yönelik davranışlarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre aile havasına ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu sonuçlarla desteklenirken; Arslan (2016) ve Bilici' nin (2017) yaptıkları araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır.

Kadın okul müdürlerinin koruyuculuk-sahiplenicilik [$t_{(400)} = 1.74$; $p > .05$] davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Benzer şekilde, kadın okul müdürlerinin müdahalecilik-otoriterlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri [$t_{(400)} = -.96$; $p > .05$] anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, kadın okul müdürlerinin koruyucu-sahiplenici ve müdahaleci-otoriter davranışlarına göre öğretmen görüşlerinin cinsiyetten bağımsız olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Türesin'in (2012) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre, aile havası oluşturma yaklaşımlarına yönelik öğretmen algıları kadın ya da erkek olmalarından bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 16'da görüldüğü gibi genel olarak erkek öğretmenler ($\bar{X}$ = 2.90) kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarını kadınlara göre ($\bar{X}$ = 2.70) daha yüksek puanlamıştır. Erkek öğretmenlerin görüşleri [$t_{(400)} = -2.86$; $p > .05$] cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın etki değeri (*Cohen's d* = -.29) küçüktür. Resmi okullarda görev yapan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kadın okul müdürlerinin koruyucu-sahiplenici davranışlar sergilemelerine yönelik daha olumlu görüş bildirmeleri dikkat çekici bir bulgudur. Kadın öğretmenlerin hemcinsleri olan okul müdürlerine yönelik bu algıları kadınların hemcinslerine karşı önyargılarıyla açıklanabilir. Buna göre, örgütsel önyargılar tarafından yaratılan, kadınların yönetici pozisyonuna geçmelerini engelleyen cam tavan sendromu gibi görünmez engeller (Wirth, 2001) araştırmanın bu bulgusunu daha anlaşılır kılabilir. Kadın öğretmenlerin hemcinsleri

olan okul müdürlerine karşı bu kalıp yargıları, kadın okul müdürlerinin daha düşük düzeyde koruyucu-sahiplenici liderler olduğu algısını oluşturmaktadır. Erkek öğretmenlerin ise kadın okul müdürlerini daha fazla koruyucu-sahiplenici algılamalarının erkeklerin anneliğe ilişkin bakış açılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, erkek öğretmenlerin kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarını kadın öğretmenlere göre daha fazla vurguladıkları söylenebilir. Bu farklılık, cinsiyete bağlı liderlik algılarından kaynaklı olabilir veya mesleki deneyimlerle ilişkili olabilir.

Medeni Durum Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarına ilişkin kadın okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin medeni durum değişkeni açısından farklılaşması analizi t-testi ile incelenmiştir. Analizin sonuçlarına dair bulgular Tablo 15’ te verilmiştir.

Tablo 15

Medeni Durum Değişkenine Göre Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyutlar		Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Koruyuculuk-Sahiplenicilik	Okul Müdürü	Evli	123	2.67	.75	204	.54	.58
		Bekâr	83	2.61	.82			
	Öğretmen	Evli	281	3.79	1.02	400	.42	.66
		Bekâr	121	3.74	1.08			
Yardımseverlik	Okul Müdürü	Evli	123	4.24	.60	204	1.39	.16
		Bekâr	83	4.11	.73			
	Öğretmen	Evli	281	3.35	1.03	400	.38	.69
		Bekâr	121	3.31	1.10			
Müdahalecilik-Otoriterlik	Okul Müdürü	Evli	123	1.38	.39	204	.21	.83
		Bekâr	83	1.37	.48			
	Öğretmen	Evli	281	1.39	.62	400	-.11	.91
		Bekâr	121	1.40	.64			
Toplam	Okul Müdürü	Evli	123	2.69	.41	204	1.12	.26
		Bekâr	83	2.62	.41			
	Öğretmen	Evli	281	2.80	.62	400	.43	.66
		Bekâr	121	2.77	.59			

*p<.05

Tablo 15’ te görüldüğü üzere, okul müdürlerinin koruyuculuk-sahiplenicilik davranışlarına ilişkin kadın okul müdürü [$t_{(204)}=.54$; $p>.05$] ve öğretmen [$t_{(400)}=.42$; $p>.05$] görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yardımseverlik boyutunda kadın okul müdürü [$t_{(204)}=1.39$; $p>.05$] ve öğretmen [$t_{(400)}=.38$; $p>.05$] görüşleri arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, müdahalecilik-otoriterlik boyutunda okul müdürü [$t_{(204)}=.21$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(400)}=-.11$; $p>.05$] görüşlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Genel olarak tüm boyutlar incelendiğinde, medeni durum açısından maternalist liderlik davranışları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre, evli veya bekâr öğretmenlerin maternalist liderliğe ilişkin puanları benzerdir. Başka bir anlatımla, katılımcıların medeni durumlarının okuldaki maternalist liderlik davranışlarına yönelik algılarında belirleyici bir etkisi söz konusu değildir.

Medeni durumun koruyuculuk-sahiplenicilik davranışlarının bir belirleyicisi olmadığı bulgusu, yapılan bazı araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Türesin, 2012; Saylık, 2017). Kadın okul müdürlerinin yardımsever davranışlarına ilişkin elde edilen hesaplamalara göre, medeni durumun yardımsever liderliğin algılanmasında belirleyici bir etken olmadığı bulgusu Saylık’ın (2017) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Müdahalecilik ve otoriterlik liderliğe ilişkin bulgular bazı araştırma bulgularıyla benzerlik gösterirken; bazı araştırma bulguları ile farklılaşmaktadır. Saylık (2017) çalışmasında çalışanların evli veya bekâr olmalarının okul müdürlerinin müdahaleci davranışlarını algılamalarında bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmanın bir diğer bulgularına göre ise evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla otoriter davrandığını algılamaktadır.

Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkeni açısından farklılaşması analizi t-testi ile incelenmiştir. Yapılan analizlerin sonuçlarına dair bulgular ve yorumlar Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmenlerin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Koruyuculuk-Sahiplenicilik	Okul Müdürü	Lisans	125	2,68	0,79	204	.86	.38
		Lisansüstü	81	2,59	0,76			
	Öğretmen	Lisans	344	3,81	1,02	400	1.78	.76
		Lisansüstü	58	3,55	1,13			
Yardımseverlik	Okul Müdürü	Lisans	125	4,14	0,70	204	-1.10	.27
		Lisansüstü	81	4,25	0,58			
	Öğretmen	Lisans	344	3,36	1,05	400	1.12	.26
		Lisansüstü	58	3,20	1,07			
Müdahalecilik-Otoriterlik	Okul Müdürü	Lisans	125	1,42	0,48	204	1.85	.06
		Lisansüstü	81	1,31	0,33			
	Öğretmen	Lisans	344	1,40	,67	400	-.16	.86
		Lisansüstü	58	1,41	,61			
Toplam	Okul Müdürü	Lisans	125	2,68	0,48	204	.67	.06
		Lisansüstü	81	2,65	0,41			
	Öğretmen	Lisans	344	2,81	,60	400	.12	.21
		Lisansüstü	58	2,68	,63			

Tablo 16’ da görüldüğü gibi öğrenim düzeyine göre koruyuculuk-sahiplenicilik Boyutunda okul müdürleri [$t_{(204)}=.86$; $p<.05$] görüşleri ve öğretmen [$t_{(204)}=1.78$; $p<.05$] görüşleri anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin koruyucu-sahiplenici liderliğin bir belirleyicisi olmadığı bulgusu Türesin’ in (2012) ve Saylık’ ın (2017) yaptığı araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir.

Yardımsever davranışlar boyutunda okul müdürü [$t_{(204)}=-1.10$; $p>.05$] görüşleri ile öğretmenlerin [$t_{(400)}=1.12$; $p<.05$] görüşleri öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcıların lisans veya lisansüstü dereceye sahip olmalarının kadın okul müdürlerinin yardımsever davranışlarında bir fark yaratmadığı bulgusu Arslan (2016) , Bilici (2017) ve Saylık (2017) tarafından yapılan diğer çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Müdahalecilik-otoriterlik boyutunda kadın okul müdürleri [$t_{(204)}=1.85$; $p>.05$] ile öğretmen görüşleri [$t_{(400)}=-.16$; $p>.05$] öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum, öğrenim düzeyinin müdahaleci-otoriter liderlik algısında bir fark olmadığının göstergesidir. Araştırmanın bu bulgusu yapılan bazı araştırmalarla desteklenirken; bazı araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Buna göre, katılımcıların lisans veya lisansüstü dereceye sahip olmalarının müdahaleci veya otoriter liderliğe ilişkin algılarını farklılaştırmadığını bulgulayan araştırma sonuçlarıyla desteklenirken

(Türesin, 2012; Arslan, 2016; Saylık, 2017; Bilici, 2027); öğrenim düzeyi ile otoriter davranışlar arasında negatif ilişki olduğunu bulgulayan araştırmalarla (Chou, Cheng ve Jen, 2005) farklılaşmaktadır.

Genel olarak kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları, kadın okul müdürleri [$t_{(204)}=.67$; $p<.05$] ve öğretmenler [$t_{(204)}=.12$; $p<.05$] tarafından öğrenim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrenim düzeyi, kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarının algılanmasını etkilememektedir. Her iki grupta da lisans ve lisansüstü mezunları benzer görüşlere sahiptir.

Kıdem Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Maternalist liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşlerinin kıdem değişkeni açısından farklılaşması kadın okul müdürleri için kruskal wallis h testi analizi ile öğretmenler için tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçlarına dair bulgular Tablo 17’ de sunulmuştur.

Tablo 17

Kıdem Değişkenine Göre Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Kadın Okul Müdürü Görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Koruyuculuk-Sahiplenicilik	1-5 yıl	9	105,94	4 201 205	2.08	.72
	6-10 yıl	46	102,63			
	11-15 yıl	48	98,24			
	16-20 yıl	44	97,85			
	21 yıl ve üzeri	59	112,30			
Yardımseverlik	1-5 yıl	9	97,72	4 201 205	6.24	.18
	6-10 yıl	46	101,60			
	11-15 yıl	48	96,85			
	16-20 yıl	44	92,92			
	21 yıl ve üzeri	59	119,16			
Müdahalecilik-Otoriterlik	1-5 yıl	9	118,22	4 201 205	1.54	.81
	6-10 yıl	46	105,26			
	11-15 yıl	48	96,28			
	16-20 yıl	44	102,08			
	21 yıl ve üzeri	59	106,81			
Toplam	1-5 yıl	9	108,67	4 201 205	4.76	.31
	6-10 yıl	46	104,08			
	11-15 yıl	48	96,28			
	16-20 yıl	44	92,93			
	21 yıl ve üzeri	59	116,02			

* $p<.05$

Tablo 17' ye göre okul müdürlerinin koruyuculuk-sahiplenicilik davranışlarına yönelik kadın okul müdürü [$\chi^2_{(4-201)}=2.08$; $p>.05$] görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla kadın okul müdürlerinin kıdemlerinin okuldaki koruyucu-sahiplenici davranışlarına bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Türesin (2012) ve Saylık (2017) tarafında yapılan araştırmaların bulgularıyla da desteklenmektedir.

Yardımseverlik boyutunda okul müdürlerinin [$\chi^2_{(4-201)}=6.24$; $p>.05$] görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin kıdemlerinin yardımsever davranışlarında bir fark yaratmadığı ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Arslan' ın (2016) ve Bilici' nin (2017) çalışmaları ile paralellik gösterirken; Saylık' ın (2017) çalışmasıyla farklılaşmaktadır.

Kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin [$\chi^2_{(4-201)}=.72$; $p>.05$] müdahaleci-otoriter davranışları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın okul müdürlerinin kıdemleri onların müdahaleci-otoriter davranışlarına ilişkin algılarını değiştirmemektedir. Bu bulgu, bazı araştırma bulgularıyla da eşleşmektedir (Türesin, 2012; Arslan, 2016; Bilici, 2017; Saylık, 2017).

Genel olarak kadın okul müdürlerinin maternalist davranışları kıdem değişkenine bağlı olarak okul müdürlerinin kıdemine göre [$\chi^2_{(4-201)}=4.46$; $p>.05$] anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda olan okul müdürlerinin sıralama ortalamaları (116,02) diğer gruplara göre daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sonuç olarak kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farklı kıdemlere sahip gruplar, kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarını benzer şekilde algılamaktadır. Kıdem değişkenine göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 18' de verilmiştir.

Tablo 18

Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Koruyuculuk- Sahiplenicilik	1-5 yıl	76	3.87	1.08						
	6-10 yıl	104	3.85	1.05	5,16	4				
	11-15 yıl	74	3.55	1.12	429,33	397	1.29	1.19	.31	-
	16-20 yıl	45	3.83	.94	434.49	401	1.08			
	21+ yıl	103	3.78	.95						
Yardımcıverlik	1-5 yıl	76	3,30	1,04						
	6-10 yıl	104	3,37	1,06	1,61	4				
	11-15 yıl	74	3.23	1,13	446,30	397	.40	.35	.83	-
	16-20 yıl	45	3,40	1,04	447,91	401	1,12			
	21+ yıl	103	3,40	1,01						
Müdahalecilik Otoriterlik	1-5 yıl	76	3,21	.77						
	6-10 yıl	104	3,22	.60	4.44	4				
	11-15 yıl	74	3,22	.85	174.91	397	1.11	2.52	.00*	3-2*
	16-20 yıl	45	3,24	.52	179.35	401	.44			3-4*
	21+ yıl	103	3,25	.50						3-5*
Toplam	1-5 yıl	76	2,51	0,88						
	6-10 yıl	104	2,44	0,95	1,76	4				
	11-15 yıl	74	2,48	0,90	333,65	397	,44	,53	,91	-
	16-20 yıl	45	2,35	0,93	335,42	401	,84			
	21+ yıl	103	2,34	0,91						

Tablo 18' e göre kadın okul müdürlerinin müdahaleci-otoriter davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri [$F_{(4-397)} = 2.52$; $p > .05$] kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kadın okul müdürlerini daha müdahaleci ve otoriter algıladıkları görülmektedir. Özellikle 3-2, 3-4 ve 3-5 kıdem grupları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kadın okul müdürlerinin müdahaleci ve otoriter eğilimlerini daha fazla hissettikleri söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin deneyim kazandıkça yönetim süreçlerine daha fazla dâhil olma beklentisine girmeleri ve okul müdürlerin otoriter tutumlarını daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinden kaynaklanmış olabilir. Araştırmanın bu bulgusu, daha önce yapılan araştırma bulgularından farklılaşmaktadır (Türesin, 2012; Arslan, 2016; Bilici, 2017; Saylık, 2017).

Koruyucu-sahiplenici liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri [$F_{(4-397)} = 1.19$; $p > .05$] görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın

okul müdürlerinin yardımseverlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri [$F_{(4-397)} = .35$; $p > .05$] kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Genel olarak maternalist liderlik davranışları açısından öğretmenlerin görüşleri [$F_{(4-397)} = .53$; $p > .05$] kıdeme göre farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak, kıdem değişkeninin kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları üzerinde müdahalecilik-otoriterlik boyutu dışında belirgin bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Maternalist liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşması analizi Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19

Okul Türü Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Kadın Okul Müdürü Görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Koruyuculuk-Sahiplenicilik	Anaokulu	31	110.94	4	1.49	.82
	İlkokul	49	108.42			
	Ortaokul	58	100.74			
	Lise	59	97.83			
	Diğer	9	106.06			
Yardımseverlik	Anaokulu	31	121.11	4	5.26	.26
	İlkokul	49	100.40			
	Ortaokul	58	108.49			
	Lise	59	92.92			
	Diğer	9	96.94			
Müdahalecilik-Otoriterlik	Anaokulu	31	93.95	4	5.36	.25
	İlkokul	49	97.90			
	Ortaokul	58	112.75			
	Lise	59	108.54			
	Diğer	9	74.22			
Toplam	Anaokulu	31	112.05	4	1.71	.78
	İlkokul	49	105.60			
	Ortaokul	58	105.35			
	Lise	59	96.98			
	Diğer	9	93.44			

Tablo 19’ da görüldüğü gibi koruyuculuk-sahiplenicilik boyutuna yönelik kadın okul müdürlerinin görüşleri [$\chi^2_{(4-201)}=1.49$; $p>.05$] okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Görev yapılan okul türünün, kadın okul müdürlerinin koruyucu-sahiplenici liderliğine ilişkin algılarında pek fark yaratmadığı söylenebilir.

Yardımseverlik boyutunda okul müdürleri [$\chi^2_{(4-201)}=5.26$; $p>.05$] görüşleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anaokulunda görev yapan kadın okul müdürlerinin sıra ortalamaları (110.94) diğer gruplara göre görece daha yüksek olsa da bu fark anlamlı değildir. Okul öncesi kademesinde görev yapan okul müdürlerinin daha fazla yardımseverlik göstermeleri beklenen bir durumdur. Türkiye’ de tüm kademelerdeki öğrenci ve öğretmen istatistikleri incelendiğinde, anaokulu grubunun en az sayıda öğretmen-öğrenci sayısına sahip olduğu (www.meb.gov.tr) düşünüldüğünde, okul müdürlerinin daha küçük gruplar olan anaokullarında daha fazla yardımsever davranışlarda bulunma eğiliminin artmasıyla açıklanabilir.

Müdahaleci-otoriter davranışlara yönelik okul müdürü [$\chi^2_{(4-201)}=5.36$; $p>.05$] görüşleri anlamlı bir fark göstermemektedir. Okul müdürlerinin genel olarak maternalist davranışları [$\chi^2_{(4-201)}=1.71$; $p>.05$] okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik algıları görev yaptıkları okuldaki bağımsız olduğu söylenebilir.

Okul türü değişkenine göre okul müdürlerinin maternalist davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20

Okul Türü Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Koruyuculuk-Sahiplenicilik	Anaokulu	40	185,69	4	11.56	.00*
	İlkokul	132	206,06			
	Ortaokul	107	227,24			
	Lise	118	180,78			
	Diğer	5	145,70			
Yardımseverlik	Anaokulu	40	177,04	4	4.59	.33
	İlkokul	132	206,78			
	Ortaokul	107	215,72			
	Lise	118	191,53			
	Diğer	5	188,60			

(Devam ediyor)

Tablo 20 (Devam)

Okul Türü Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Müdahalecilik- Otoriterlik	Anaokulu	40	196.49	4 398 401	6.58	.00*
	İlkokul	132	189.45			
	Ortaokul	107	184.18			
	Lise	118	231.76			
	Diğer	5	216.30			
Toplam	Anaokulu	40	174.63	4 398 401	3.86	.42
	İlkokul	132	203.33			
	Ortaokul	107	214.11			
	Lise	118	198.41			
	Diğer	5	171.20			

*p<.05

Tablo 20’ de görüldüğü gibi koruyuculuk-sahiplenicilik boyutuna yönelik öğretmen [$\chi^2(4-398)=11.56$; $p<.05$] görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, en yüksek değer ortaokulda görev yapan öğretmenlerde (227.24) olduğu, en düşük değer ise diğer kategorisindeki okullarda çalışan öğretmenlerde (145.70) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenler kadın okul müdürlerini daha fazla koruyucu ve sahiplenici olarak algılamak; liselerde görev yapan öğretmenler ise okul müdürlerini daha otoriter ve müdahaleci olarak değerlendirmektedir. Bu farklılığın, okul türlerine göre yönetsel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ortaokul düzeyinde okul yönetiminin denetim ve rehberlik gerektirmesi nedeniyle, kadın okul müdürlerinin daha koruyucu ve sahiplenici bir tutum sergilemelerinin öğretmenler tarafından daha fazla hissedilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Liselerde ise daha çok müdahaleci ve otoriter bir yönetim anlayışının ön plana çıkması beklenen bir sonuçtur. Lise düzeyindeki öğrencilerin yaş grupları dikkate alındığında, okulda disiplinin sağlanabilmesi için daha otoriter müdahalelerin gerekli olduğu düşünülebilir. Liselerde önleyici müdahalelerle disiplin sorunlarının önüne geçilmesinden söz etmek mümkündür. Nitekim, Şahin ve Mutlu (2024) liselerde disiplin sorunlarını inceledikleri araştırmada, önleyici disiplin yaklaşımının en fazla kullanılan yaklaşım olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sadık ve Yalçın’ ın (2021) liselerdeki disiplin uygulamalarına yönelik çalışmasında, dolaylı olarak uyarma, ceza verme, öğrencilerle iletişim kurma gibi yöntemlerin en sık kullanılan yöntemler olduğunu belirtilmiştir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin, kadın okul müdürlerini daha müdahaleci ve otoriter algılamaları, bu kademedeki önemli bir unsur olan disiplini sağlama yönelik davranışlardan kaynaklanıyor olabilir.

Yardımsever davranışlara yönelik öğretmen görüşleri [$\chi^2_{(4-398)}=4.59$; $p<.05$] okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde, müdahalecilik-otoriterlik boyutunda öğretmen görüşleri [$\chi^2_{(4-398)}=6.58$; $p>.05$] okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Genel olarak maternalist liderliğe yönelik öğretmen görüşleri [$\chi^2_{(4-398)}=3.86$; $p>.05$] okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bu bulgusu, okul türünün genel olarak maternalist liderlik algısı üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Maternalist liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve okul müdürleri görüşlerinin okulda çalışma süresi değişkeni farklılaşması analizi kadın okul müdürleri için t-testi ile incelenmiştir. Analizin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21

Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Kadın Okul Müdürü Görüşlerinin T-Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Okulda Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Koruyuculuk-Sahiplenicilik	1-5 yıl	141	2.70	.76	204	1.60	.10
	6 +yıl	65	2.52	.80	204		
Yardımseverlik	1-5 yıl	141	4.20	.66	204	.61	.54
	6 +yıl	65	4.14	.65	204		
Müdahalecilik-Otoriterlik	1-5 yıl	141	1.41	.47	204	1.88	.06
	6 +yıl	65	1.29	.32	204		
Toplam	1-5 yıl	141	2.64	.43	204	1.71	.78
	6 +yıl	65	2.52	.40	204		

* $p<.05$

Tablo 21’ e göre koruyuculuk-sahiplenicilik boyutunda kadın okul müdürü [$t_{(204)}=.1.60$; $p>.05$] görüşleri okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Başka bir ifadeyle, okul müdürlerinin görev yaptıkları okulda ne kadar süre çalıştığı koruyucu-sahiplenici liderlik açısından belirgin bir fark yaratmamaktadır.

Yardımseverlik boyutunda kadın okul müdürü [$t_{(204)}=.61$; $p>.05$] görüşleri çalışma süresine göre anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Buna göre, kadın okul müdürlerinin

görev yaptıkları okulda çalışma süreleri yardımsever liderliklerine ilişkin algılarının belirleyicisi değildir.

Okul müdürü görüşleri okulda çalışma süresine göre müdahalecilik-otoriterlik boyutunda [$t_{(204)}=1.88$; $p>.05$] anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okullarda 1-5 yıl arasında görev yapan kadın okul müdürlerinin tüm boyutlarda maternalist liderlik davranışlarını daha yüksek algıladıkları, ancak bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, okulda çalışma süresinin maternalist liderlik algısının anlamlı bir belirleyicisi olmadığı görülmektedir. Okul müdürlerinin yönetim tarzları, onların görev yaptıkları okulda uzun süre ya da kısa süre çalışmalarından bağımsızdır. Okulda çalışma süresine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 22’ de sunulmuştur.

Tablo 22

Okulda Çalışma Süresine Göre Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Kruskal Wallis H Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Koruyuculuk-Sahiplenicilik	1-5 yıl	269	197,10	4	1.56	.81
	6-10 yıl	95	211,49			
	11-15 yıl	26	201,75			
	16-20 yıl	5	235,40			
	21+üzeri	7	210,00			
Yardımseverlik	1-5 yıl	269	195,65	4	3.95	.41
	6-10 yıl	95	215,08			
	11-15 yıl	26	205,92			
	16-20 yıl	5	268,00			
	21+üzeri	7	178,14			
Müdahalecilik-Otoriterlik	1-5 yıl	269	205,20	4	4.42	.35
	6-10 yıl	95	188,58			
	11-15 yıl	26	207,54			
	16-20 yıl	5	146,60			
	21+üzeri	7	251,57			
Toplam	1-5 yıl	269	268,31	4	3.86	.42
	6-10 yıl	95	273,32			
	11-15 yıl	26	269,23			
	16-20 yıl	5	291,00			
	21+üzeri	7	272,86			

* $p<.05$

Tablo 22’ ye göre öğretmenlerin okulda çalışma süresi ile okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları arasında koruyuculuk-sahiplenicilik boyutunda [$F_{(2-399)} = 1.56$; $p<.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin görev

yaptıkları okullarda çalışma süreleri kadın okul müdürlerinin yönetim yaklaşımlarını algılama konusunda benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre yardımseverlik [$F_{(2-399)} = 3.95$; $p < .05$] ve müdahalecilik-otoriterlik [$F_{(2-399)} = 4.42$; $p < .05$] ve boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin bir okulda ne kadar süre ile çalıştığının, kadın okul müdürlerinin maternalist yaklaşımlarını değerlendirmede bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında kadın okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizleri doğrultusunda, okullarda sergilenen maternalist liderlik davranışlarının ortaya çıkma nedenleri ile maternalist liderlik davranışlarının öğretmenler ve müdürler tarafından nasıl değerlendirildiğine yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Okullarda Sergilenen Maternalist Liderlik Davranışları

Okul müdürlerinin okullarda sergidelikleri maternalist davranışlarına ilişkin görüşleri Tablo 23' te verilmiştir.

Tablo 23

Kadın Okul Müdürlerin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Kategori	Alt Kategori	Öğretmen	Müdür
			<i>f</i>	<i>f</i>
Maternalist Liderlik Davranışları	Yönetim Yaklaşımı	Anaç Davranmaz	11	2
		Demokratik Yaklaşım	7	16
		Bürokratik Yaklaşım	16	14
	Toplam		34	32
		Yardımsever Davranışlar	17	47
		Müdahaleci- Otoriter Davranışlar	39	42
		Koruyucu -Sahiplenici Davranışlar	12	31
	Toplam		67	120

(Devam ediyor)

Tablo 23 (Devam)

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşlerinin Dağılımı

Maternalist Liderlik Davranışları	Maternalist Davranış Nedenleri	Kişisel Faktörler	35	18
		Beklenti Faktörü	2	7
		Çevre Faktörü	1	4
	Toplam		38	30
	Maternalist Yönetimin Yansımaları	Olumlu Yansımalar	6	14
		Olumsuz Yansımalar	1	6
	Toplam		7	20

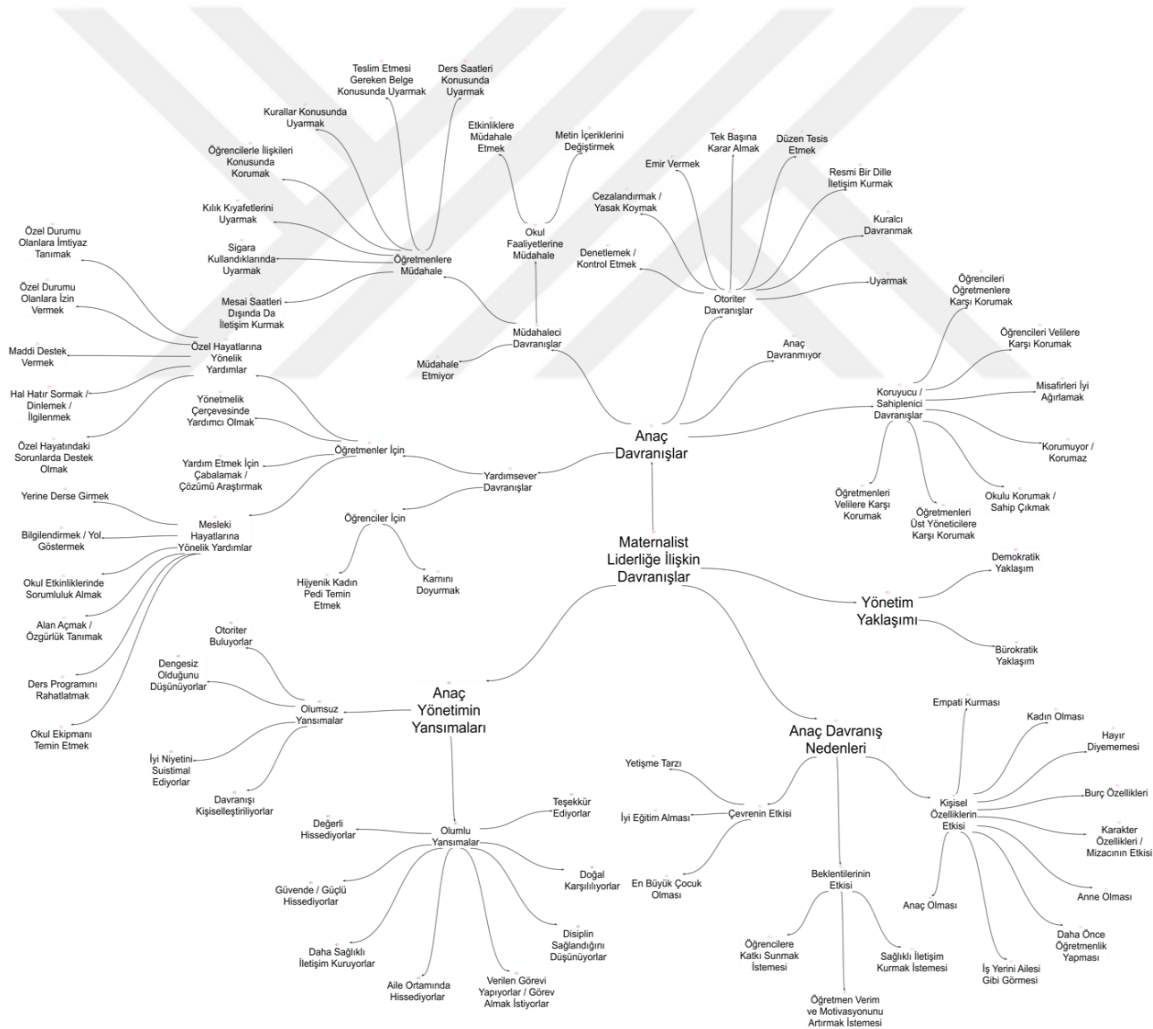
Tablo 23’ te görüldüğü gibi kadın okul müdürlerinin okullarda sergiledikleri maternalist davranışlarına ilişkin öğretmen ve kadın okul müdürü görüşleri yönetim yaklaşımı, maternalist davranışlar, maternalist davranışların ortaya çıkma nedenleri ve maternalist yönetimin yansımaları olmak üzere dört kategoride toplanmaktadır. Buna göre, kadın okul müdürleri okullarda en fazla yardımsever davranışlar sergilediklerini, en az müdahaleci-otoriter davrandıklarını belirtirken; öğretmenler ise okul müdürlerinin en çok müdahaleci-otoriter davrandıklarını, en az koruyucu-sahiplenici davranışlar sergilediklerini belirtmiştir.

Kadın okul müdürlerinin kendi algılarına göre, okul ortamında en fazla yardımsever liderlik yaklaşımını benimsediklerini ifade etmeleri beklendik bir durumdur. Maternalist liderliğin önemli bileşenlerinden biri olan yardımsever davranışların okullarda sergilenmesinin hem okul müdürleri hem de öğretmenler tarafından olumlu algılandığını söylemek mümkündür. Kadın okul müdürlerinin kendilerini daha çok yardımsever liderler olarak tanımlamaları, olumlu algılanan bu liderlik tarzının okullarda olumlu sonuçlar vereceğini düşüncülerinden kaynaklanıyor olabilir. Buna ek olarak, okul müdürleri okullarda en az benimsedikleri yönetim tarzının müdahalecilik-otoriterlik olduğunu ifade etmiştir. Kadın okul müdürleri öğretmenlerin okul içerisinde veya dışındaki davranışlarına, kararlarına veya dersi işleyiş şekillerine müdahale etmeyi olumsuz eylemler olarak algılamaları kendi davranışları hakkında bu şekilde görüş bildirmiş olabilirler. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin görüşlerinden farklılık göstermektedir.

Öğretmenler okullarda en fazla benimsenen yönetim yaklaşımının müdahaleci-otoriter liderlik olduğunu vurgularken; en az sergilenen liderlik yaklaşımının koruyucu-

sahiplenici liderlik olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, okul müdürlerinin koruyucu-sahiplenici davranışlarının sınırlı olduğunu göstermektedir.

Kadın okul müdürleri ve öğretmenler, maternalist davranışların ortaya çıkmasında en fazla kişilik özellikleri ve yetiştirilme tarzı gibi kişisel faktörlerin etkili olduğunu vurgulamıştır. Elde edilen bulgular, anaç davranışların kadının biyolojik donanımı, yetiştirilme tarzı ve karakter özelliğinden ortaya çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte, hem kadın okul müdürleri hem öğretmenler, maternalist liderlik davranışlar sergilemenin okullarda olumlu yansımalarının olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, kadın okul müdürlerinin anaç davranmadığını belirten öğretmenler olduğu gibi, okullarda anaç davranışlar sergilemediğini ifade eden kadın okul müdürleri de bulunmaktadır. Maternalist liderliğe ilişkin temalar Şekil 12’ de gösterilmektedir.



Şekil 12. Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Kadın Okul Müdürü Görüşlerinin Dağılımı

Şekil 12' de verilen kadın okul müdürleri ve öğretmenlerin maternalistlik liderliğe ilişkin görüşlerinin kod-alt kod modelidir. Okullarda yardımseverliğin en çok sergilenen davranışlardan olduğuna yönelik okul müdürü görüşleri (M02) aşağıda sunulmuştur.

Elimden geldiğince desteklerim, maddi olarak da desteklerim, manevi olarak da desteklerim. Ha görevini tam olarak yerine getirmeyen öğretmen de yardım istediğinde desteklerim. Belki düzelir yavaş yavaş daha çalışkan daha verimli daha çocukları düşünen bir yapıya geçer diye, bunu da desteklerim. Ya da maddi olarak ihtiyacı olduğunda borç olarak, farkında olmadan mesela bazı hocalarının durumunu biliyoruz. O fark etmeden onun yerine alıyoruz bu tarz şeyler.

Yukarıdaki ifadeden anlaşıldığı üzere, okul müdürü yardımseverlik davranışlarını yardıma ihtiyaç duyan öğretmenlere maddi-manevi destek olma olarak algılamaktadır. Okul yöneticisi yardımsever davrandığında öğretmenlerin veriminin artacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri en çok otoriter davranmaktadır. Buna ilişkin bazı katılımcıları görüşleri şöyledir:

Otoriter tavır olarak, geçenlerde işte bir 19 Mayıs belgesi hazırlanıyordu ve oradaki bir arkadaşımız Atatürk'ten bahsederken büyük Önder Gazi Mustafa Kemal Atatürk diye bahsetmiş. O da büyük Önder'in çıkarılması gerektiğini Milli Mücadele'ye ağırlık verilmesi gerektiğini vurguladı. Hâlbuki 19 Mayıs meselesinde henüz millet yok tek adam var, Mustafa Kemal Paşa, oraya gidecek süreç bu tarihten sonra başlayacak bundan sonrasında örgütlenmeler ve mücadeleler başlayacak. Orada birazcık şey hissettim işte, o Büyük Önder'in çıkarılması gerektiği bu sıfatı çıkarıp sadece Gazi Mustafa Kemal Atatürk kullanılması gerektiği konusunda biraz otoriterlik hissettim. Yalan yok şimdi. Az önce anlattığım örneği müdahale olarak da sayabiliriz. Ö02

Mesela bu müdür gelene kadar hiçbir şekilde sınav kâğıtlarını hiçbir zaman imzalatmazdık, kendisi geldikten sonra hepimize önce ben görüp imzalayacağım sonra fotokopilettireceksiniz dedi. Ö08

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılabileceği gibi, öğretmenler otoriterliği belirli gün ve haftalarda sunulmak üzere hazırladıkları belgelerin içeriğini kontrol edip okul müdürünün istediği ifadeyi yazdırma olarak algılamaktadır. Diğer katılımcının ifadesiyle, sınav kâğıtlarını okul müdürünün kontrol edip imzalamayı istemesi otoriterlik olarak algılanmaktadır. Bu görüşlerden anlaşılabildiği üzere, öğretmenler okul müdürlerinin otoriter ve müdahaleci davranışlarını benzer şekilde algılayıp tanımlamaktadır. Nitekim müdahalecilik ve otoriterlik kavramları birbirinden net bir şekilde ayrılamamaktadır. Okullarda müdürlerinin en az sergilediği müdahale davranışlarına ilişkin bir okul müdürü görüşü (M02) aşağıda sunulmuştur.

Bazen dolaylı müdahale ediyorum, bazen de yüz yüze çekip “hocam bunlar hoş değil” diyorum. Bazı davranışlarının insanlar farkında olmuyorlar nereye gideceğini ama sen uzaktan daha iyi gözlemliyorsun. Mesela, o laubali konuşma hoş yerlere gitmeyecek. Karşılıklı yanlış anlaşılmalara gidebilir, erkeğe daha farklı sorunlara yol açabilir. Karşıdaki kız ya da veli ne düşünür. Mecburen müdahale etmeniz uyarmanız gerekir bu durumlarda.

Yukarıdaki ifadeden anlaşılacağı üzere, okullarda az sıklıkla başvuru alan müdahale davranışlarını gerekli gördüğü durumlarda öğretmenleri doğrudan ya da dolaylı bir şekilde sözlü uyarı olarak algılamaktadır. Bu durum, maternalist liderliğin bileşenlerinden olan müdahaleci davranışların ortaya çıkabileceğini işaret etmektedir.

Maternalist Liderliğin Ortaya Çıkma Nedenleri. Kadın okul müdürleri ve öğretmenlere okullarda maternalist davranışların ortaya çıkma nedenleri sorulmuştur. Katılımcı görüşleri Tablo 24’ te verilmiştir.

Tablo 24

Maternalist Davranışların Ortaya Çıkma Nedenlerine İlişkin Kadın Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşleri Dağılımı

Tema	Kategori	Alt-Kategori	Müdür <i>f</i>	Öğretmen <i>f</i>
Maternalist Davranışların Ortaya Çıkma Nedenleri	Kişisel Faktörler	Empati Kurabilme	7	3
		Anaç Olma	3	3
		Okulu Ev/Aile Gibi Görme	5	-
		Karakter Özellikleri/Mizaç	3	2
		Kadın Olma	4	3
		Anne Olma	1	2
		Daha Önce Öğretmenlik Yapma	1	2
		Burç Özelliği	1	1
		Hayır Diyememe	1	-
		Kadın Olma	3	4
	Toplam		35	20
	Beklenti Faktörü	Motivasyon/Verimi Arttırma	4	1
		Öğrencilere Katkı Sunma	3	-
		Sağlıklı/Etkili İletişim Kurma	-	1
	Toplam		7	2
	Çevre Faktörü	Yetişme Tarzı	-	3
		İyi Eğitim Alması	1	-
		Ailede En Büyük Çocuk Olması	-	1
	Toplam		1	4

Tablo 24' e göre maternalist davranışların ortaya çıkma nedenleri kişisel faktörler, beklenti faktörü ve çevresel faktörler olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmüştür. En fazla görüşün belirtildiği kişisel faktörler teması altında katılımcılar en çok empati kurma nedeniyle maternalist davranışların ortaya çıktığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, “anaç olma”, “okulu ev/aile gibi görme” ve “karakter özelliği” gibi en fazla görüş bildirilen nedenler alt kategoriler olarak sıralanmıştır. Beklenti faktörü nedeniyle maternalist davranışların ortaya çıktığını belirten katılımcılar, “motivasyon/verimi arttırma”, “öğrencilere katkı sunma” ve “sağlıklı/etkili iletişim kurma” gibi özelliklerden bahsetmiştir. Maternal davranışların çevre faktörüyle ortaya çıktığı belirtilen ifadelerle göre, kadın okul müdürlerinin “yetişme tarzı”, “iyi eğitim alması” ve “ailede en büyük çocuk olması” gibi alt kategoriler tespit edilmiştir.

Maternalist liderliğin en fazla “kişisel özellikler” nedeniyle ortaya çıktığına ilişkin “karakter özelliği” alt kategorisine ait ifadelerle göre bir katılımcı (Ö10) maternalist yönetim tarzına yönelik şunları söylemiştir:

Benim düşüncem şu; bu birazcık kişilik meselesi o kişi kendini geliştirerek olgunlaştırarak belirli bir düzeye erişmediği sürece bu saydığımız hiçbir şey sergileyemez. Dolayısıyla, ben birazcık onun karakteristik özelliklerinin içinde bunlar olduğu için bu tip bir yönetsel tavır ve tutum içerisinde olduğunu düşünüyorum” Ö10

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılabileceği gibi, maternal davranışların karakter özelliğinden kaynaklandığını belirten katılımcının, maternal liderliği olumlu bir yönetim tarzı olarak algıladı söylenebilir. Okul müdürleri, okullarda öğretmenlerle empati kurabildikleri için de maternalist liderlik davranışlarının sergilendiklerini belirtmiştir. “Empati” alt kategorisine ait katılımcı (M10) görüşleri şu şekildedir:

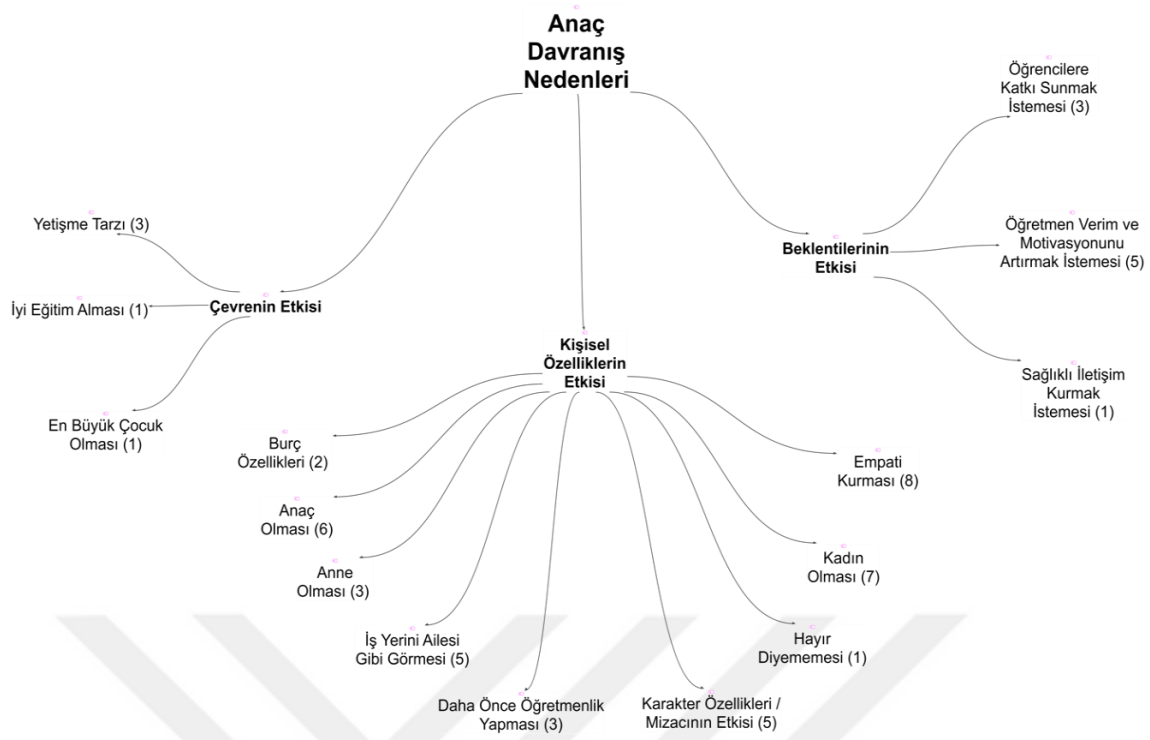
Empati yeteneğim çok yüksek. Ya böyle ben karşımdakine bir şey sorduğumda ya da bir bilgi almaya çalıştığım da ben kendimi onun yerine koyuyorum. Bu aslında iyi bir özellik değil. Ama hep çocukla da empati kuruyorum ya da büyüklerle öğretmenlerle de empati kuruyorum bunu çok yapıyorum yani, aşırı. Kafamda beynimde hemen onun profiline bürünüyorum. O da aslında bir anlamda iyi olmuyor. Ben hemen; “Ben olsaydım ne yapardım?” diyorum.

Bu ifadeden anlaşıldığı gibi, katılımcı her durumda öğretmenlerle empati kurduğu için maternalist davranışların ortaya çıktığını belirtmiştir. Kişisel özelliklerinden kaynaklanan empati kurabilme becerisini maternalist özelliklerle eşleştirmekle birlikte, aynı zamanda bu durumu kendisi için olumsuz bir durum olarak algılamaktadır. Okul müdürünün maternalist

davranışlarının nedenlerinden biri sayılan “anne olma”, “kadın olma” alt kategorisine ait bir katılımcı görüşü (Ö05) şu şekildedir:

Kendisi de bir kadın, hem anne yani içgüdüsel olarak. Artı bu meslekten geldiği için de az çok bizim yaşadığımız sıkıntıları vaktiyle o da yaşadığını düşünüyorum, onu unutmamış diye düşünerek cevap veriyorum. Bazısı bir kötü deneyim yaşar, diğerinin de yaşayarak öğrenmesini tercih eder. Bazısı da, “Ben böyle kötü bir deneyim, yaşadım dikkat et.” der. Müdürümüz daha çok dikkat kısmında uyarır. Hani bir çocuğa dersiniz ya, hani oraya gitme bak düşersin, ona dokunma sıcak gibi ama illa da çocuk yapar ve sonucuna katlanır. İşte böyle müdürümüz. Bir uyaran anne modunda şefkatle yaklaşır.

Yukarıdaki ifadede görüldüğü gibi katılımcı, maternalist davranışların ortaya çıkmasını okul müdürünün kadın ve anne olmasıyla açıklamaktadır. Katılımcılar, maternalist davranışların biyolojik ve sosyal roller gereği ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ancak, her kadın ve/veya anne olan okul müdürü okullarda anaç bir yönetim sergilememektedir. Maternalist liderliğin ortaya çıkma nedenlerinin içerisinde yer alan kadın ve anne olma bulgusunun genellenebilir olmaktan uzak olduğu söylenebilir. Nitekim, yönetsel uygulamalarında okul müdürlerinin maternal davranmadığını belirten katılımcı görüşleri de mevcuttur. Buna göre bir katılımcı (Ö01); “*Yani şimdi bu okul için söylüyorum, hani anne gibi değil de ben daha böyle hani arkadaş gibi olarak baktığınızı düşünüyorum, yani ben öyle düşünüyorum. Anne gibi değil de daha böyle arkadaş şu an.*” diyerek okul müdürünün maternal davranmadığını, öğretmenlere karşı arkadaş gibi davrandığını belirtmiştir. Okul müdürlerinin maternalist davranma nedenleri Şekil 13’ de verilmiştir.



Şekil 13. Kadın Okul Müdürlerin Anaç Davranış Nedenlerine İlişkin Öğretmen ve Kadın Okul Müdürleri Görüşlerinin Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 13’ de görüldüğü gibi, maternalist davranışların ortaya çıkma nedenlerine ilişkin katılımcılara yöneltilen sorular doğrultusunda, en çok tekrar edilen “kişisel faktörler”in yanı sıra “beklentilerin etkisi” ve “çevre faktörü” olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Maternal davranışların “verimliliği artırma”, “öğretmenlerin motivasyonunu artırma” ve “öğrencilere katkı sunma” gibi beklentiler nedeniyle sergilendiğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Buna göre, öğretmen “motivasyonu/verimliliği artırma” alt kategorisine ait bir katılımcı görüşü (Ö06) şu şekildedir: “... Daha çok böyle hani verimlilik istiyorsa bir okuldan, öğretmenin ihtiyacı karşılanmadığında bu gerçekten onun performansını bozacaksa, öğretmenle bireysel olarak ilgilenmesi gerektiğini düşünür.” (Ö06) diyerek okul müdürünün okulda verim sağlamak için öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla bireysel olarak ilgilenildiğini söylemiştir.

Maternal liderliğin “çevrenin faktörü” gibi nedenlerle ortaya çıktığını ifade eden bir katılımcı (M01); “Geleneksel bir ailede büyüdüm. Dolayısıyla aldığım terbiye de böyle geleneksel. Bunlarla büyüyünce, sanıyorum yapım da benziyor. Anaçlığım kuvvetlidir benim, daha koruyucu yapım, daha müdahaleci yapım, daha kontrollü yapım.” diyerek geleneksel bir ailede yetiştirildiği için “yetiştirme tarzı” alt kategorisine işaret ederek anaç olduğundan bahsetmektedir. Bu görüşe benzer bir şekilde, “Sahiplenme duygusuyla alakalı olabilir, karakteristik olabilir. Çünkü evde en büyük

olarak yetiştim. Benden sonra 4 kardeşimin olması beni sahiplendirici moda sokmuş olabilir. Bunu aynı devam ettiriyor da olabilirim.” diyen bir okul müdürü (M10), maternal davranışlarını bu şekilde açıklamaktadır. Katılımcı ifadelerinden anlaşılacağı gibi, geleneksel ebeveynler tarafından yetiştirilen kadın okul müdürlerinin daha çok koruyucu ve sahiplenici davranışlar sergilemesi beklendik bir durumdur. Bu durum, kardeşlerle büyüyen ve ailedeki en büyük çocuk olarak yetişen bireylerin sorumluluk duygusunun yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Maternalist Liderliğin Alt Boyutları. Kadın okul müdürleri ve öğretmenlere maternalist liderliğin alt boyutlarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 25’ te verilmiştir.

Tablo 25

Maternalist Liderliğin Alt Boyutları

Tema	Kategori	Müdür <i>f</i>	Öğretmen <i>f</i>
Koruyucu-Sahiplenici Davranışlar	Öğretmenleri Velilere Karşı Koruma	9	3
	Öğretmenleri Üst Yönetime Karşı Koruma	10	-
	Okulu Koruma / Sahip Çıkma	3	4
	Koruyucu-Sahiplenici Davranmaz	-	4
Toplam		22	11
Yardımsеver Davranışlar	Yardıın İçin Çabalama/Çözüm Bulma	8	4
	Yönetmelik Çerçevesinde Yardımcı Olma	1	6
	Özel Hayatlarına Yönelik Yardımlar		
	Özel Durumu Olanlara Öncelik Verme	11	2
	Hal Hatır Sorma / Dinleme / İlgilenme	5	-
	Özel Hayatındaki Sorunlarda Destek Olma	4	-
	Maddi Destek Verme	1	-
	Mesleki Hayatlarına Yönelik Yardımlar		
	Bilgilendirme / Yol Gösterme	5	1
	Yerine Derse Girme	3	1
	Okul Etkinliklerinde Sorumluluk Alma	3	1
Toplam		41	15

(Devam ediyor)

Tablo 25 (Devam)

Maternalist Liderliğin Alt Boyutları

Müdahaleci- Otoriter Davranışlar	Uyarma	13	5
	Sözlü Uyarı	9	3
	Kuralcı Davranma	5	7
	Tek Başına Karar Alma	2	6
	Cezalandırma / Yasak Koyma	5	2
	Resmi Bir Dil ile İletişim Kurma	2	2
	Denetleme / Kontrol Etme	3	1
	Okul Faaliyetlerine Müdahale	1	2
	Öğretmenlere Müdahale		
	Öğrenciler ile İlişkilere Müdahale	4	1
	Kılık Kıyafetlere Karışma	3	2
	Sigara Kullanımında Uyarma	1	-
Toplam		48	31

Tablo 25’ te yer alan maternalist liderliğin alt boyutlarına yönelik kadın okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre, okullarda en sık başvurulanan liderlik tarzı müdahaleci-otoriter liderlik iken; en az benimsenen liderlik tarzı ise koruyucu-sahiplenici liderliktir. Kadın okul müdürlerinin müdahaleci-otoriter boyutunda en sık başvurdukları yöntem sözlü uyarıdır. Öğretmenler de okul müdürlerinin en sık sözlü olarak uyarı yaptıklarını ifade etmektedir. Hem kadın okul müdürleri hem öğretmenler, en az sergilenen liderlik tarzının ise koruyucu-sahiplenici liderlik olduğunu vurgulamıştır.

Müdahaleci-otoriter liderliğin en fazla sergilenen liderlik yaklaşımı olduğu, bulgusu Saylık’ ın (2017) araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Buna göre, müdahalecilik en az sergilenen liderlik yaklaşımı iken; otoriter liderlik ise en fazla sergilenen liderlik tarzıdır. Yılmaz (2016), kadın yöneticilerin yönetim tarzının belirlenmesine yönelik bir araştırmasında, kadın yöneticilerin en fazla demokratik katılımcı liderlik tarzını benimsedikleri, ardından otokratik liderliği benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

En fazla sergilenen müdahaleci-otoriter boyutundaki “kuralcı davranma” davranışlarına yönelik bir katılımcı “*Öğrencinin velisi tarafından alınması mesela. Velisi almıyorsa ben o çocuğu bırakmıyorum. Bu konularda katıyım mesela. Bunlar olumsuz karşılanıyor.*” (M01) diyerek kuralcı davranışlarının olumsuz karşılandığını ifade etmiştir. Okulun ve öğrencinin güvenliğinden sorumlu olan okul müdürünün yapılması gereken bir eylemi gerçekleştirdiğinde, bunun veliler tarafından katı bir tutum olarak algılandığını belirtmiştir. Kadın okul müdürlerinin müdahaleci-otoriter davranışlarından

en sık sergilenen “uyarma” kategorisine ait “sözlü uyarı” alt kategorisinde yer alan ifadelere yönelik bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Mesela sıkıntılı olan bazı öğretmenlerimiz geliyor, çocukları başıboş bırakıyorlar. İşte derse geç giriyorlar ya da dersten erken çıkıyorlar ya da farkında olmadan öğrenci ile laubali hale geliyorlar. O zaman gerekirse çekerek ayrıca müdahale ederim. Bazen de sanki öğrenciye söylüyormuş gibi sessiz olun sınıfa geçin dediğim zaman öğretmen aslında kendine söylendiğini bilir çocukları alıp gider. Bazen dolaylı müdahale ediyorum, bazen de yüz yüze çekip hocam bunlar hoş değil diyorum. Bazı davranışlarının insanlar farkında olmuyorlar nereye gideceğini. Ama sen uzaktan daha iyi gözlemliyorsun, mesela o laubali konuşma hoş yerlere gitmeyecek. Karşılıklı yanlış anlaşılmalara gidebilir, öğretmen erkekse daha farklı sorunlara yol açabilir, karşıdaki kız ya da veli ne düşünür. Mecburen müdahale etmeniz uyarmanız gerekir bu durumlarda. Bir başka öğretmen çok derin bir yırtmaç giymişti, ona da söyledim. Diğer okulda giyiyordum ben dedi, tamam diyorsun da biz hepimiz burada kılık kıyafet yönetmeliğine uygun giyiniyoruz. Açık ya da kapalı olalım. Kapalı olan arkadaşlar da, yani kapalı da olabilir. Onlar da yine kılık kıyafet yönetmeliğine uygun şekilde örtülerini takıyorlar. M02

Ders giriş çıkış saatleri, sigara kullanımı, eeee ne bileyim dersleri yönetme biçimleri, bunlarla ilgili müdahale ettiğim oluyor. Kılık-kıyafet konusunda karışmıyorum. Çünkü, bu konuda biliyorsunuz sendikaların almış olduğu şey var, sivil itaatsizlik eylemi var. Ben de bu eylemi destekliyorum ancak, toplantılar yaptığımız zaman öğretmenler kurulu ve benzerinde diyoruz ki; arkadaşlar evet sivil itaatsizlik eylemimiz var ama, bizler ergen bireylere hitap eden bir kurumda çalıştığımız için hani kendimize yakışanı giymeliyiz. Dışarıdan gelen vatandaşlar bizi tanımazlar, buna uygun davranmalıyız dediğim olur. M08

Tabii, derse girmeyeni kurallar dahilinde müdahale eder uyarır. Hani "Hocam dikkat ederseniz" der ilk önce, söyler hani. "Ne oldu bir şey mi oldu" der. Hani zaten haber verilmesi gerektiğini bilir önceden. Geç kalıyordur, araba bir şey olmuştur. Her ne olursa olsun hayatta ona söylendiği müddetçe sıkıntı yok ama eğer söylenmeden, hani böyle ne derler, işgüzarlık gibi bir şeye girmesine müsaade etmez. Direkt alır konuşur, net de konuşur. Ö06

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere, katılımcılar, öğretmenlerin derse geç girmeleri veya dersten erken çıkmaları durumunda, kılık-kıyafet yönetmeliğine uyulmadığı durumlarda ve öğrencilerle ilişkilerinde yanlış anlaşılacaklarını düşündükleri durumlarda doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenleri sözlü uyardıklarını/uyarıldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar (M02, M08) ise her ne kadar öğretmenlerin kılık-kıyafetlerine müdahale etmediklerini söylediler de, yine kendi ifadelerine göre, doğrudan öğretmenlerin giydikleri kıyafetlere müdahale ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerine yönelik müdahale etmeye yönelik katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

Mesela öğrenci ile ilişkiler konusunda. Örnek veriyorum; ayrımcı bir dil kullanan öğretmen olabiliyor, bu noktada müdahale ediyorum. Yani işte ırkından işte ne bileyim, işte ya da Suriyeli diyor. Bu bakış açısına sahip olana orada bir duralım diyorum. Hani biz burada insana hizmet ediyoruz. Kişilik özelliklerine yönelik öğrencinin olursa. Sohbet tarzında müdahale olur. Çağırırım, çayını kahvesini söylerim, işte sayın hocam işte böyle bir duyum geldi, öğrenci bundan rahatsızlık duymuş, benimle bunu paylaştı. İşte bu konu nedir hani aslı astarını önce sizden dinleyeyim derim. Hani gerçekten kabul eden öğretmen de olur etmeyen de olur, etmiyorsa illaki sen bunu yapmışsın şeyine girmem. Tamam hocam, ama bak öğrenci yanlış anlamış demek ki, bundan sonra biraz daha dikkatli olursan iyi olur şeklinde uyarırım. M09

Yukarıdaki ifade de görüldüğü gibi, kadın okul müdürlerinin “öğrencilerle ilişkilere müdahale” alt kategorisinde yer alan ifadelere göre, öğretmenlerin öğrencilere karşı ayrıştırmacı bir dil kullanmaları durumunda yine sözlü uyarıda bulundukları söylenebilir. Kadın okul müdürlerinin okullarda otoriter davranışlar sergileyip sergilemedikleri sorusuna bazı katılımcılar şu şekilde yanıtlar vermiştir:

Tabii ki de oluyor. Şimdi bu düzeni sağlamak amaçlı, birliği sağlamak amaçlı otoriter davranışları var. Yani belli kurallar var ve mesela o kuralların süreci içerisinde uygulanması konusunda otoriter uyarılar yapar. Bu şekilde. Ö07

Otoriter derken tam şey değil de, herhangi proje yazı ya da bir şey de bugün ben bunu istediysem o gün o kişi onu göndermediyse onu ararım. Neden onu göndermediğini sorarım, sözlü bir şekilde uyarırım, yazılı hiçbir uygulamam olmadı hayatım boyunca. M10

Otokrat yanım güçlü biraz da sert. Aslında sınırlarım çok keskin. İdarecilikle beraber bunu biraz yumuşatmaya çalışıyorum yani. En çok da hani törpülemeye çalıştığım alan bu aslında. Çünkü biraz kural noktasında hassasiyetim var. M01

Katılımcı ifadelerinde görüldüğü gibi, “denetleme-kontrol etme” alt kategorisinde yer alan ifadelere göre, kadın okul müdürlerinin otoriter davranışları olduğunu, okulun kuralları ve talimatlarının hatırlatılmasını ve yapılacak işlerin takip edilmesini otoriter davranışlar olarak algılandığını söylemek mümkündür. Ayrıca, kadın okul müdürlerinin “tek başına karar alma” davranışlarına yönelik katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

...Tamamen kendisini otorite gibi gördüğü için (kahkaha atıyor), öyle görüyor yani. Mesela, müdür yardımcılara asla bir şeyin Kesin kararını bırakmaz müdür yardımcılar bile son Kararını ona sorup ondan teyit almak zorundadır karar Mercii Hep kendisi hiçbir zaman başka kişilere bırakmaz. Ö08

Otoriter davranışlar sergiler, çünkü kendisi müdür olduğu için müdürlüğü ile ilgili bir otorite kurmak zorunda. Örnek verecek olursam, yani kendi bir konuda karar

vermişse o kararı kolay kolay değiştiremiyorsunuz. Yani orada da bence hem kararın arkasında durmak hem de ben burada otorite sahibiyim düşüncesini bizlere iletme durumu olduğunu düşünüyorum. Emir kipi ile otorite kurmuyor, kendi kararının arkasında durarak otorite kurmayı tercih ediyor. Yani kararlarını değiştirmesi zor. Ben kendi özelimde bunu gördüm. Bir konuda karar verdi mi, onun belki de yanlış olduğunu düşünse bile çok kolay kolay geri adım atmıyor. Ö04

Yukarıdaki ifadelerde katılımcılar, kadın okul müdürlerinin kendilerini okullarda otorite gördüğü için tek başına karar aldıklarını ve karar aldıklarında genellikle kararlarını değiştirmediklerini söylemiştir. Bununlar birlikte, müdahaleci-otoriter davranışlardan “cezalandırma-yasak koyma” alt kategorisine ait katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Olumsuz durumlarda da müdahale ediyoruz, çünkü etmediğiniz takdirde maalesef orada kalmıyor ve tekrarlanıyor. Hani bu da oradaki öğrenciye mağdur ediyor, dolaylı olarak veli mağdur ediyor. Bazen o olumsuz durum o çocuğu hedef haline getiriyor, diğer çocuklar o tarafa yükleniyor. Yani artık çünkü şiddet görünür şiddet değil. Biz bunu istemiyoruz yani müsaade etmiyoruz. Şiddet şekil değiştirdi, zorbalığa döndü. Buradaki şiddet vurmak değil küfür etmek değil, alaycılık. Bunlara müdahale etmediğiniz takdirde olumsuz devam ediyor. Dolayısıyla çocuğu açık hedef haline getiren, şiddete varan, ayrıştıran durumlara karşı doğrudan müdahale ediyorum. Gerekiyorsa hukuksal süreçleri başlatıyorum. M01

...Şüphesiz olay olduğunda bu durumu sergiliyorum (müdahale etme). Çocuklara uygunsuz sözler sarf ediliyor bazen. Diyorum ya, söylemlerimiz çok önemli yani. Velinin şikayet etmemesi önemli değil. Türk insanı olarak nezaket ve çocuk da olsa eğitim öğretim hizmetine karşısında bir rol model var. Argo konuşan bir öğretmen olmaz. Bunu tasvip etmiyoruz yani ama yaşamadık mı yaşadık. Mesela bazen başörtülü kızlar ferace kullanıyor, öğrenciler koyu giyiyorlar. Bu şekilde öğretmenlerin öğrencilerin giyimine karşı bir İmam Hatip lisesi olmasına rağmen söylemleri oldu. Bununla ilgili hukuksal süreçler oldu. Veli ve öğrenci şikayeti üzerine öğretmene bir yaptırım uygulandı. M01

Katılımcının ifadelerinden, öğrenci kılık kıyafetine yönelik söylemleri nedeniyle öğretmene karşı hukuki bir yaptırım gerçekleştirildiğini ve bu gibi durumlarda “cezalandırma” davranışının ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Araştırmada, müdahaleci-otoriter davranışların ardından okullarda en sık sergilenen liderlik yaklaşımının yardımsever liderlik olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Saylık (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Hayırseverlik ile müdahalecilik ve otoriterlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılan araştırmaya göre, müdahaleci ve otoriter davranışlar arttıkça hayırsever davranışlar azalmaktadır. Kadın okul müdürü katılımcılarının görüşlerine göre, müdahaleci-otoriter davranışların görülme sıklığı 48 iken; yardımsever davranışların

sıklığı 41’ dir. Bu bulgu, okul müdürlerinin müdahaleci-otoriter davranışlarının onların yardımsever liderliğini dramatik bir şekilde düşürmediğinin göstergesidir. Öğretmen katılımcılarının görüşleri incelendiğinde ise okul müdürlerinin müdahaleci-otoriter davranışlarının görülme sıklığı 31 iken; yardımsever davranışları 15’ tir. Kadın okul müdürlerinin müdahaleci-otoriter davranışları arttıkça yardımsever davranışları azalmaktadır. Görüldüğü üzere, kadın okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir. Bu durumun, öğretmenlerin kadın liderlerine yönelik algısından kaynaklanıyor olabilir. Bazı araştırmalar kadınların yönetsel süreçlerde iletişimi kuvvetli, duygusal, titiz ve adil olarak algılandığını (Camcı ve Güvenç, 2022) vurgulamış olsa da, yöneticiler müdahaleci-otoriter davranışlar sergilediklerinde bu algı değişebilir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet rolleri, kadın yöneticilerin daha duygusal ve empatik olarak algılanmasına yol açabilir. Ancak, bu algının dışında kadın okul müdürlerinin okul ortamında en fazla müdahaleci-otoriter liderliği benimsemeleri ve bu durumun öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, okullardaki yardımsever davranışları şekillendirerek dolaylı olarak okul ortamındaki işbirliği ve verimliliği etkileyebilir.

Maternalist Liderlik Davranışlarının Okullarda Yansımaları

Kadın okul müdürleri ve öğretmenlere okullarda maternalist liderlik davranışlarının olumlu ve olumsuz açıdan nasıl değerlendirildiği sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşleri Tablo 26’ da sunulmuştur.

Tablo 26

Maternalist Liderliğin Yansımalarına İlişkin Dağılım

Tema	Kategori	Alt Kategori	Öğretmen f	Müdür f
Maternalist Liderliğin Yansımaları	Olumlu Yansımalar	Doğal Karşılama	1	4
		Aile Ortamında Hissetme	4	3
		Güvende Hissetme	3	2
		Görev Almak İsteme	1	3
		Disiplini Sağlama	2	-
		Şükran Duyma	-	1
		Sağlıklı İletişim Kurma	1	-
		Değerli Hissetirme	-	1
	Toplam		12	14

(Devam ediyor)

Tablo 26 (Devam)

Maternalist Liderliğin Yansımalarına İlişkin Dağılım

Maternalist Liderliğin Yansımaları	Olumsuz Yansımalar	Otoriter Bulma	-	2
		İyi Niyeti Suistimal Etme	1	3
		Davranışı Kişiselleştirme	-	1
		Dengesiz Tutumlar	1	-
	Toplam		2	6

Tablo 26’ da görüldüğü gibi, okullarda maternalist liderliğin sergilenmesine yönelik değerlendirmeler “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere iki başlık altında toplanmaktadır. Buna göre, “doğal karşılama”, “aile ortamında hissetme”, “güvende hissetme”, “görev almak isteme”, “disiplini sağlanma”, “şükran duyma” “sağlıklı iletişim kurma” ve “değerli hissetme” gibi olumlu algılanan bulgular elde edilmiştir. Maternal davranışların olumlu değerlendirildiği ve en sık tekrar edilen “aile ortamında hissetme” alt kategorilerine ait katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Mesela bana trip atıyor öğretmen. İşte gerçekten bakıyorum, saçını savuruyor yüzünü düşürüyor Hani bir kız çocuğunun annesine yaptığı davranışları zaman zaman bir kadın öğretmen yapıyor müdüre. Zaman zaman ben görüyorum arkadaşlardan. Ha, bu bence olumsuz değil, çünkü aramızda otoriter ya da işte böyle keskin, eee, nasıl diyeyim kelimeyi bulamıyorum. Çok farklı bir ilişki biçimi olsa herhalde huzur noktasında sıkıntıya düşeriz gibi geliyor bana. Bu trip de atsa gerçekten trip atıyor, biri annenin kız çocuğuna yaptığı gibi. Nasılsın hocam, iyi misin? deyip güler yüzle ya da işte gel bir çay içelim kahve içelim ya da sırtına dokunup omzuna dokunup nasıl gidiyor, her şey yolunda mı? dediğiniz zaman bakıyorsunuz o trip yavaş yavaş azalıyor. Ya da gerçekten annenin kız çocuğuyla konuşurken ya hayırdır sen bana neden yüzünü düşürdün ne oluyor ne yanlış gidiyor ters gidiyor dediğinizde dökülmeye başlıyor. Olumsuz karşılandığını düşünmüyorum. M09

İfadelerde görüldüğü gibi, kadın okul müdürlerinin maternal liderliği okullarda anne-kız ilişkisine benzetilmekte ve bu durum okullarda sergilenen maternal liderliğin olumlu yansımaları olduğunu göstermektedir. Maternal liderliğin olumlu özelliklerinden sayılan “doğal karşılama” alt kategorisine ait bir katılımcı (M10) görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Olumlu karşılıyorlar. Şöyle de bir durum var; onlar benim artık bu tavırlarımı alıştılar, doğal karşılıyorlar. Biz 5 yıldır beraber çalışıyoruz, genelde hepsinden ben şimdiye kadar eleştirel bir şey duymadım ya da tanık olmadım öyle söyleyeyim. Çok güzel olumlu dönüşleri oluyor, onlar da bana her gördüğünde biz size yardım edebilir miyiz ya da yapabilir miyiz yapabileceğimiz bir şey var mı diye sorarlar. Güzel geri dönüşler alıyorum olumlu yani.

“Değerli hissetme” ve “görev almak isteme” alt kategorisine ait bir katılımcı görüşü ise şu şekildedir:

Genelde dinlenilmek ya da yaşadıkları bir sıkıntının görülmesi mesela sorduğunuzda çok hoşlarına gidiyor. Diyelim ki çocuğuyla bir sıkıntısı var onu takip ederek sorduğunuzda, “Ne yaptınız, nasıl gidiyor?” diye sorduğunuzda çok hoşuna gidiyor ya da yaşadıkları bir sıkıntı ile ilgili süreci hala hatırlıyor olmanız, önemsemeniz ve ona sormanız onun çok hoşuna gidiyor ve değerli hissediyor ya da belki de o andaki duygularını paylaşmış oluyor. Olumsuz bir duygusunu sizinle yardım edebilir miyiz ya da yapabilir miyiz yapabileceğimiz bir şey var mı diye sorarlar. Güzel geri dönüşler alıyorum olumlu yani... M10

Bazı katılımcılar okullarda maternalist liderliği olumlu değerlendirirken bazı katılımcılar ise bu yönetim tarzının olumsuz yansımalarının olduğunu söylemişlerdir. “Otoriter bulma”, “iyi niyeti suiistimal etme”, “davranışı kişiselleştirme” ve “dengesiz tutumlar” gibi nedenlerle okullarda sergilenen anaç davranışların olumsuz algılandığına dair görüşler mevcuttur. Maternal liderliğin olumsuz algılanmasıyla ilgili “iyi niyeti suiistimal etme” alt kategorisine ait katılımcı görüşleri şu yöndedir: “*Hani o yardımseverlik ve iyi niyet maalesef her zaman olumlu karşılanmıyor. Suistimale açık bir alan...*” (M01). “Otoriter bulma” ve “davranışı kişiselleştirme” alt kategorisine ait görüşler şu şekildedir:

Muhtemelen olumsuz karşılanıyor diye düşünüyorum. Yani, hımmmm, şimdi şöyle söyleyeyim. Sonuçta ben de öğretmenlik yaptım, 9 yıl aktif, hatta 11 yıl öğretmenlik yaptım. Şimdi idare boyutuyla öğretmen boyutu biraz farklı. Yönetime geçtiğiniz zaman daha bütüncül görebiliyorsunuz ama öğretmenken herkes kendi sınıfı çerçevesinde kendi öğretmenliği çerçevesinde bir bakış açısına sahip oluyor. Yönetime geçtiğiniz zaman mesela aslında söylemeniz gereken aslında yapmanız gereken bir işi yaptığınızda ya da söylediğinizde bu karşı taraftan kişisel algılanabiliyor bazen, ama aslında o kişisel bir müdahale olmuyor. M07

Olumsuz tarafı da bazen net, yani mevzuata göre. Mesela bazen inisiyatif alabileceğimiz noktada almıyoruz. Ama orada da hem bizim hem öğretmenin hak-hukukuna dikkat ediyoruz. Çok ciddi bir sorumluluk çünkü. Net cevap verince olumsuz karşılanabiliyor. Burada bir öğretmenin ayağı takılıp düşmesinden bile ben sorumluyum, bir çocuğun başına gelebilecek herhangi bir durumdan ben sorumluyum. Çok ciddi bir sorumluluk. Bu nedenle bazen sert ve net davranabiliyorum. Hem personel hem öğrenci okula girdiği andan itibaren burada ana-baba biz oluyoruz. Bütün sorumluluk bizde. Mesela öğretmen şehir dışına çıkmak istiyor. Raporlu şehir dışına çıkamaz, hafta içi ben burada net duruyorum. İnisiyatif almıyorum mesela. Bu olumsuz karşılanabiliyor. M01

Yukarıdaki katılımcıların ifadelerinden anlaşılabileceği gibi maternalist liderlik davranışları öğretmenler ve kadın okul müdürleri tarafından farklı açılardan değerlendirilmiştir. Katılımcıların söylemlerine göre, maternalist davranışlar bazı boyutlarda öğretmenler tarafından olumsuz algılanmaktadır. Müdahalenin altında yatan niyetin karşıdakinin yararına olup olmadığı tartışma konusudur. Northouse (2007) paternalist/maternalist liderliği hayırsever diktatörlüğe benzetmiştir. Bu benzetmeden anlaşılabileceği üzere, liderler yardımseverlik/hayırseverlik gösterirken bunu bahşedilmiş bir lütuf olarak değerlendirmekte ve bunun karşılığında çalışanlarından mutlak bir itaat beklemektedir. Müdahale çoğunlukla karşısındakinin

Kadın okul müdürleri öğretmenlerin olumsuz algıladıkları müdahaleci-otoriter davranışların ortaya çıkmasının nedeni olarak yönetici sorumluluklarını göstermiştir. Okuldaki personel ve öğrencilerin okula girişinden itibaren tüm sorumluluğunun okul müdüründe olduğunu, bu nedenle okul müdürü kendini okulun anne-babası gibi algıladığını ifade etmektedir. Bu nedenle, koruyucu- sahiplenici davranışların ortaya çıktığını belirtmektedir.

Okul müdürlerinin okullardaki güvenlik, eğitim ve öğretim süreçleri, resmi işler gibi görev ve sorumluluklarından kaynaklandığını belirttikleri bazı davranışların öğretmenler tarafından kişisel müdahale olarak algılandığını söylemişlerdir. Okul müdürlerinin mevzuat gereği yaptığı eylemler ya da yapmadığı eylemler (raporluyken şehir dışına çıkmak için izin almak isteyen öğretmene izin vermemesi) karşısında öğretmenlerin bu davranışları olumsuz değerlendirildiğini söylemektedir. Bunun aksine, okul müdürlerinin okuldaki koruyucu-sahiplenici davranışlarının öğretmenler tarafından olumlu değerlendirildiğini söylemek mümkündür. Okulda gerçekleşen olumsuz olay ve durumlar karşısında öğrenciye, veliye veya üst yönetime karşı korunup sahiplenildiğini düşünen öğretmenlerin okul müdürlerinin bu davranışlarıyla ilgili değerlendirmeleri olumlu algılanmaktadır. Okul müdürlerinin yardımsever, koruyucu-sahiplenici davranışlarına yönelik öğretmen değerlendirmeleri olumlu bulunurken müdahaleci ve otoriter davranışlarının olumsuz algılandığı söylenebilir. Bazı okul müdürleri yardımsever davranışlarının öğretmenler tarafından suiistimal edilebildiğini belirtmiştir. Buna göre, öğretmenler tarafından olumlu değerlendirilen maternalist davranışların okul müdürleri tarafından olumsuz değerlendirildiğini söylemek mümkündür.

Maternalist Liderliğe İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Değerlendirilmesi

Kadın okul müdürlerinin maternalist liderliğine yönelik elde edilen nicel bulgulara göre, kadın okul müdürleri ve öğretmenler okullarda en fazla sergilenen liderlik tarzının yardımsever liderlik olduğunu belirtirken; en az benimsenen liderlik yaklaşımının ise müdahaleci-otoriter liderlik olduğunu vurgulamıştır. Nitel bulgulara göre ise, öğretmenler okul müdürlerinin en fazla müdahaleci-otoriter davranışlar sergilediğini belirtirken; en az ise koruyucu-sahiplenici liderlik yaklaşımının benimsendiğini belirtmektedir. Elde edilen bu bulgu Farh ve Cheng'in (2000) Çin aile şirketlerine yönelik yaptığı araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Saylık (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda okullarda en fazla orta düzeyde otoriter liderlik tarzının benimsendiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, yapılan araştırma sonucunda okul müdürlerinin en az başvurduğu liderlik tarzının ise müdahaleci liderlik olduğunu vurgulamıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen nitel bulgulara göre, kadın okul müdürlerinin kendi değerlendirmeleri sonucunda okullarda en fazla yardımsever liderlik yaklaşımının benimsendiği, en az ise koruyucu-sahiplenici liderlik tarzının sergilendiği görülmektedir. Kadın okul müdürlerine göre okulda yapılması gereken işlerin söylenmesi, takip ve kontrol edilmesi öğretmenler tarafından otoriterlik olarak algılanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler okullarda en fazla kullanılan liderlik davranışlarının müdahaleci-otoriter davranışlar olduğunu belirtmiş olabilir. Okul müdürlerinin sorumlu oldukları okullarda yapılacak işleri öğretmenlere bildirmesi, bunları takip etmesi veya derse giriş saatlerini kontrol etmesi okulun hedeflerine ulaşması açısından gerekli olabilmektedir. Ancak, liderin öğretmenlere özerklik tanımadan, onların kararlarına, davranışlarına, özel hayatlarına ve gerekmedikçe öğretmenlerin sınıf içerisindeki faaliyetlerine müdahalesinin sonuçları olumsuz olabilmektedir. Saylık ve Aydın (2020) müdahalenin altında yatan niyetin yararlanıcının salt faydasına olup olmadığını tartışırken, liderin örtük ve ahlaki olmayan çıkarlarını korumak amacıyla bu müdahalenin gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle, liderin temelde vaat ettiği kadar yardımsever olamayabileceğinin (Pellegrini ve Scandura, 2008) altını çizmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenler okul müdürlerinin en fazla yardımsever, en az müdahaleci-otoriter davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Nitel yöntemlerle kadın okul müdürlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular ile nicel bulgular örtüşürken; öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen nitel bulgular ile nicel bulgular

birbirinden farklılaşmaktadır. Bu durum, okul müdürlerine göre yönetici sorumlulukları gereği ortaya çıkan davranışların sık sık sergilenmesinin öğretmenler tarafından olumsuz algılanmasından kaynaklanıyor olabilir. Kadın okul müdürleri okullarda yapılacak işlerin, kural ve talimatların öğretmenlere hatırlatılmasını müdahale veya otorite olarak algılamazken ve gerekli bulurken, öğretmenler bu davranışları kişisel müdahale olarak algılamaktadır.

Bağlamsal Performans Davranışlarına Yönelik Kadın Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bağlamsal performans davranışlarına yönelik kadın okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin bağlamsal performans davranışları “işbirliği” boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 27’ de verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Ölçeği İşbirliği Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri		$\bar{x}$	ss
m14. Diğer öğretmenlerle etkili bir şekilde iletişim kurma.	Müdür	4,24	,78
	Öğretmen	4,48	,72
m16.Okuldaki çalışmalarını yürütürken diğer öğretmenlerin önerilerini dikkate alma.	Müdür	4,41	,77
	Öğretmen	4,44	,68
m20.Çalışmalarda okulun ortak amaçlarını gözetme.	Müdür	4,69	,53
	Öğretmen	4,41	,72
m21.Okulda başarılı olmak için tüm çalışanların işbirliği yapmasını önemli bulma.	Müdür	4,45	,70
	Öğretmen	4,52	,65
m22.Diğer öğretmenlerle birlikte çalışmanın gerektirdiği koşulları yerine getirme.	Müdür	4,49	,63
	Öğretmen	4,45	,68
m23.Diğer öğretmenlerle uyum içinde hareket etme.	Müdür	4,50	,73
	Öğretmen	4,47	,67
m24.Diğer öğretmenlerle yan yana çalışmaktan hoşlanma.	Müdür	4,59	,59
	Öğretmen	4,45	,74
m25. Ortak çalışmalarda belirlenen zaman dilimi içinde üzerine düşen işleri tamamlamaya özen gösterme.	Müdür	4,59	,61
	Öğretmen	4,58	,62
m26. Başkalarının başarısının kendi çalışmalarına bağlı olduğu durumlarda güçlü bir iş disiplini içinde çalışma.	Müdür	4,48	,69
	Öğretmen	4,54	,62

(Devam ediyor)

Tablo 27 (Devam)

Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Ölçeği İşbirliği Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

m31. Derse gelemeyen öğretmenlerin yerine derse girmeyi kabul etme.	Müdür	4,16	1,02
	Öğretmen	4,02	1,05
m32. Düğün, cenaze, burs parası toplama gibi etkinlikler için maddi yardımda bulunma.	Müdür	4,17	,96
	Öğretmen	4,25	,96
m34. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okuldaki iş ve görevleri öğrenmeleri için yardımcı olma.	Müdür	4,30	,81
	Öğretmen	4,33	,85
m37. Diğer çalışanlarla karşılıklı dayanışma içinde okuldaki her türlü sorunun çözümüne katkıda bulunma.	Müdür	4,34	,79
	Öğretmen	4,32	,79
Boyut Ortalaması	Müdür	4,42	,74
	Öğretmen	4,41	,75

Tablo 27’ de, kadın okul müdürlerinin işbirliğine yönelik ifadelerle “tamamen” katıldıkları görülmektedir. Buna göre, kadın okul müdürlerinin en fazla katıldıkları görüşler “Çalışmalarda okulun ortak amaçlarını gözetme” ($\bar{X} = 4,69$), “Ortak çalışmalarda belirlenen zaman dilimi içinde üzerine düşen işleri tamamlamaya özen gösterme” ($\bar{X}=4,59$) ve “Diğer öğretmenlerle yan yana çalışmaktan hoşlanma” ($\bar{X} = 4,59$) maddeleridir. En az katıldıkları görüşler ise “Derse gelemeyen öğretmenlerin yerine derse girmeyi kabul etme” ($\bar{X}=4,16$) ve “Düğün, cenaze, burs parası toplama gibi etkinlikler için maddi yardımda bulunma” ($\bar{X}=4,17$) ifadeleridir.

Öğretmenler işbirliğine yönelik ifadelerle “tamamen” katılmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin en fazla katıldıkları görüşler, “Ortak çalışmalarda belirlenen zaman dilimi içinde üzerine düşen işleri tamamlamaya özen gösterme” ($\bar{X} = 4,58$), “Başkalarının başarısının kendi çalışmalarına bağlı olduğu durumlarda güçlü bir iş disiplini içinde çalışma.” ($\bar{X}=4,54$) ve “Okulda başarılı olmak için tüm çalışanların işbirliği yapmasını önemli bulma.” ($\bar{X} = 4,52$) maddeleridir. En az katıldıkları görüşler ise “Derse gelemeyen öğretmenlerin yerine derse girmeyi kabul etme” ($\bar{X}=4,0$) ve “Düğün, cenaze, burs parası toplama gibi etkinlikler için maddi yardımda bulunma” ($\bar{X}=4,25$) ifadeleridir.

Hem kadın okul müdürleri hem de öğretmenler tarafından en çok puanlanan “Ortak çalışmalarda belirlenen zaman dilimi içinde üzerine düşen işleri tamamlamaya özen gösterme” maddesi, öğretmenlerin işbirliği içerisindeyken zaman yönetimine önem verdiklerini ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda, standart sapma değerinin (,61 ve ,62) düşük olması kadın okul müdürleri ve öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşlerinde büyük ölçüde tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. En az puanlanan “Derse gelemeyen öğretmenlerin

yerine derse girmeyi kabul etme” davranışı işbirliği kapsamında en az eğilim gösterilen alan olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin işbirliğine yönelik ifadelere kadın okul müdürlerinin ve öğretmenlerin çok yüksek düzeyde katılım göstermeleri araştırmanın önemli bir bulgusudur. Okullardaki işlerin yürütülmesi, zamanında ve başarıyla tamamlanabilmesi için işbirliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan, okullarda bağlamsal performans davranışlarından en fazla işbirlikçi davranışların sergilenmesi beklendik bir durumdur. Öğretmenlerin işbirlikçi davranışlarıyla okuldaki problemler daha kolay çözülmekte, öğretmenlerin öğretim becerileri gelişim göstermekte (Picard, 2005) ve yeni başlayan mesleki gelişimleri için işbirliği önemli görülmektedir (Choneworth, 2009). Katılımcıların işbirliği boyutuna yüksek katılım göstermeleri bulgusu daha önce yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Gligorović, Nikolić, Terek ve Tasić, 2016; Kubilay, 2022; Toptaş, 2023).

Ölçek genelinde kadın okul müdürlerinin görüşlerine göre işbirliği boyutu ortalaması ($\bar{X} = 4,42$) ve öğretmenlerin görüşlerine göre boyut ortalaması ($\bar{X} = 4,41$) “çok yüksek” düzeyde olup bu bulgu doğrultusunda öğretmenler arasında işbirliği kültürünün güçlü olduğunu, ancak maddi yardımlaşma ve dersi devralma gibi davranışlarda bireysel farklılıkların belirgin olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarına yönelik okulun hedeflerini destekleme boyutuna ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 28’ de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Ölçeği Okulun Hedeflerini Destekleme Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri		$\bar{X}$	ss
m01. Okulda gerçekçi hedefler oluşturulmasına katkıda bulunma.	Müdür	4,45	,62
	Öğretmen	4,15	,87
m02. Okulu geliştireceğini düşünülen yeni hedefleri yönetimle paylaşma.	Müdür	4,62	,60
	Öğretmen	3,99	,99
m04. Okulda uygulanan yönetsel prosedürlerle ilgili geliştirici önerilerde bulunma.	Müdür	4,00	,91
	Öğretmen	3,83	1,09
m05. Okulun hedeflerine ulaşmasında uygun olmadığı düşünülen talimatlar, politikalar ve prosedürlere karşı çıkma.	Müdür	4,58	,61
	Öğretmen	3,58	1,10
m07. Okulda hedeflere ulaşmak için her zaman itici bir güç olma.	Müdür	4,46	,70
	Öğretmen	3,40	1,31

(Devam ediyor)

Tablo 28 (Devam)

Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Ölçeği Okulun Hedeflerini Destekleme Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

m08. Okulun hedeflerine ulaşma durumunu ölçmek üzere gerekli verilerin toplanmasına katkıda bulunma.	Müdür	4,43	,70
	Öğretmen	3,91	1,05
m09. Okulun sorunlarının çözümüne yönelik farklı seçenekler sunma.	Müdür	4,48	,69
	Öğretmen	3,90	,95
m10. Okulun stratejik planlama çalışmalarına katkıda bulunma.	Müdür	4,50	,65
	Öğretmen	3,82	1,11
m11. Hazırlanan stratejik planın uygulanmasına destek olma.	Müdür	4,31	,81
	Öğretmen	3,99	,99
m12. Diğer öğretmenlere yeni stratejilerin uygulanması için fikirler verme.	Müdür	4,63	,63
	Öğretmen	3,72	1,09
Boyut Ortalaması	Müdür	4,40	,69
	Öğretmen	3,83	1,06

Tablo 28’ de görüldüğü üzere, kadın okul müdürleri öğretmenlerin bağlamsal performanslarına yönelik “okulun hedeflerini destekleme” boyutundaki ifadelerle “tamamen” katılmaktadır. Kadın okul müdürlerinin en fazla katıldıkları görüşler, "Diğer öğretmenlere yeni stratejilerin uygulanması için fikirler verme" ($\bar{X}=4,63$) ve “Okulu geliştireceğini düşünülen yeni hedefleri yönetimle paylaşma” ($\bar{X}=4,62$) maddeleri iken; en az katıldıkları görüş ise “Okulda uygulanan yönetsel prosedürlerle ilgili geliştirici önerilerde bulunma.” ($\bar{X}=4,00$) ifadesidir. Bu bulgu Akın’ın (2013) çalışması ile de desteklenmektedir.

Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre bu boyuttaki ifadelerle “yüksek” düzeyde katılım göstermektedir. Öğretmenlerin en fazla katıldıkları görüşler ise "Okulda gerçekçi hedefler oluşturulmasına katkıda bulunma" ($\bar{X}=4,15$) maddesi iken; en az katıldıkları görüş ise “Okulda hedeflere ulaşmak için her zaman itici bir güç olma" ($\bar{X}=3,40$) ifadesidir. Bu durumun öğretmenlerin okulun hedeflerinin oluşturulmasında rol oynadıklarını ve bu süreci önemli bulduklarını gösterdiği söylenebilir. En az puanlanan ifadeye göre, öğretmenlerin okulun hedeflerine ulaşmak için itici güç olma konusunda diğer maddelere göre daha az rol aldıkları söylenebilir. Bu durumun nedeni, yönetsel prosedürlere öğretmen olarak müdahale etmenin zor olması ve yönetime öneri sunmanın etkisiz olacağına dair bir algı olabilir.

Kadın okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin meslektaşlarına yeni stratejilerin uygulanmasına yönelik önerilerde bulunması ve okulu geliştireceklerini düşündükleri stratejilerin uygulanmasına dair fikirlerini okul müdürleriyle paylaşmasının daha fazla gözlemlenmesi bu davranışların öğretmenler tarafından daha çok

benimsendiğinin göstergesi olabilir. Buna karşın, öğretmenlerin yönetsel prosedürleri geliştirici önerilerde bulunma ve hedeflere ulaşma konusunda her zaman itici bir güç olma konusunda çekimser kaldıkları söylenebilir. Okullarda yönetsel prosedürler okul yöneticileri tarafından belirlenmektedir. Okul müdürlerinin kendi yönetim tarzına yönelik öğretmen önerileri okul müdürleri tarafından olumsuz algılanabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin okullarda yönetsel süreçlere müdahalesinin az gözlemlendiği söylenebilir. Okul müdürleri tarafından belirlenen yönetsel süreçlere astları olan öğretmenlerden gelen öneriler, müdürlerin okulu yönetirken yetersiz kaldığı algısının oluşmasına neden olabileceğinden öğretmenlerin bu davranışı daha az sergilediği söylenebilir. Aksi halde, öğretmenler fikirlerini yöneticileriyle paylaşırken kendilerini baskı altında hissedebilir ve yöneticileri tarafından yanlış anlaşılabilirler.

Öğretmenlerin bağlamsal performans davranışları “inisiyatif” boyutuna ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 29’ da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Ölçeği İnisiyatif Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri		$\bar{x}$	ss
m49. Eğitim ve öğretim çalışmalarını ilgi çekici hale getirebilmek için yeni yöntemler deneme.	Müdür	4,15	,84
	Öğretmen	4,19	,80
m50. Mevzuatta açıkça yer almasa bile okul için yapılması gereken işleri kendiliğinden yapma.	Müdür	3,98	,921
	Öğretmen	3,99	,90
m51. Diğer öğretmenler tarafından uygulanmayan, alışılmamış yöntemleri kullanmaktan çekinmeme.	Müdür	4,01	,92
	Öğretmen	3,94	,96
m52. Diğer okullarda görüp beğenilen uygulamaları kendi okullarında da gerçekleştirmeye çalışma.	Müdür	4,21	,81
	Öğretmen	4,11	,84
m53. Okulla ilgili yaptıkları işlerde öne çıkan engeller karşısında kolay pes etmeme.	Müdür	4,22	,82
	Öğretmen	4,17	,83
m56. Okulda herhangi bir sorunla karşılaşıldığında sorunu çözmek için kararlı bir şekilde üstüne gitme.	Müdür	4,23	,75
	Öğretmen	4,14	,76
m57. Meslekte gelişmek için araştırmalar yapma.	Müdür	4,44	,66
	Öğretmen	4,51	,69
m58. Okulda yapılan tüm işlerin niteliğini arttırmak için ellerinden geleni yapma.	Müdür	4,33	,75
	Öğretmen	4,36	,72
Boyut Ortalaması	Müdür	4,19	,81
	Öğretmen	4,16	,81

Tablo 29’ da görüldüğü gibi kadın okul müdürleri öğretmenlerin bağlamsal performansının “inisiyatif” boyutundaki ifadelere “tamamen” katılmaktadır. Kadın okul müdürlerinin en fazla katıldıkları görüş “Meslekte gelişmek için araştırmalar yapma”

($\bar{X}=4,50$) iken; en az katıldıkları görüş ise “Mevzuatta açıkça yer almasa bile okul için yapılması gereken işleri kendiliğinden yapma” ($\bar{X}=3,98$) ifadeleridir.

Öğretmenlerin en fazla katıldıkları görüşler “Meslekte gelişmek için araştırmalar yapma” ($\bar{X}=4,41$) ve “Okulda yapılan tüm işlerin niteliğini arttırmak için ellerinden geleni yapma” ($\bar{X}=4,36$) maddeleri iken en az katıldıkları görüş ise “Diğer öğretmenler tarafından uygulanmayan, alışılmamış yöntemleri kullanmaktan çekinmeme” ($\bar{X}=3,94$) ifadeleridir.

Öğretmen ve kadın okul müdürlerinin en fazla katıldıkları maddelere göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik araştırma yapma ve okuldaki tüm işlerin niteliğini arttırmaya yönelik eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin eğitimdeki güncel gelişmeleri benimseme, yaptıkları işlerin niteliğini artırma ve pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda yüksek bir farkındalığa sahip oldukları anlamına gelmektedir.

En düşük puanlanan maddelere göre öğretmenlerin mevzuatta yer alamayan fakat okul için gerekli görülen görevleri yerine getirme ve alışılmamış yöntemleri kullanma konusunda diğer maddelerle karşılaştırıldığında daha düşük bir eğilim gösterdikleri söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusuyla, öğretmenlerin bu faaliyetleri üstlenme konusunda temkinli davrandıkları ya da yönetsel sınırları gözeterek hareket edip inisiyatif almadıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin inisiyatif alarak fazladan sorumluluk üstlenmelerinin örgütsel yapı ve beklentiler çerçevesinde şekillendiği de değerlendirilebilir. Bu bulgu, Akın’ ın (2013) kamu okullarında görev yapan okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma ve öz-yeterliliğiyle ilgili yaptığı araştırmasında yer alan ve en düşük puanlanan ifadeyle de desteklenmektedir.

Genel olarak inisiyatif boyutu ortalaması kadın okul müdürleri ($\bar{X}=4,19$) ve öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,19$) “çok yüksek” düzeyde olup öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarından inisiyatif alma konusunda yüksek bir çaba gösterdiklerini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarına yönelik “gönüllülük” boyutuna ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 30’ da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Ölçeği Gönüllülük Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek Maddeleri		$\bar{x}$	ss
m39. Her gün okula gelip çalışmak için sabırsızlanma.	Müdür	3,76	1,06
	Öğretmen	3,84	1,06
m40. Okulda yapılacak sosyal ve kültürel çalışmalara talip olma.	Müdür	4,03	1,00
	Öğretmen	3,50	1,08
m44. Bazen kendilerini mutsuz hissetseler de okul için motivasyonu kaybetmeden çalışmaya devam etme.	Müdür	4,16	,89
	Öğretmen	4,21	,81
m45. Okulda genellikle kendilerinden beklenenden fazlasını yapma.	Müdür	4,04	,96
	Öğretmen	4,09	,89
m46. Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmakta istekli davranma.	Müdür	4,34	,70
	Öğretmen	3,73	1,09
m47. Okuldaki tüm sorumlulukları istekli bir şekilde yerine getirme.	Müdür	3,83	1,07
	Öğretmen	4,17	,56
Boyut Ortalaması	Müdür	4,03	,95
	Öğretmen	3,92	,97

Tablo 30’ da görüldüğü gibi, öğretmenlerin bağlamsal performanslarının “gönüllülük” boyutunda kadın okul müdürlerinin en fazla katıldıkları görüş “Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmakta istekli davranma” ($\bar{X} = 4,34$) şeklinde iken en az katıldıkları görüş ise “Her gün okula gelip çalışmak için sabırsızlanma” ($\bar{X} = 3,76$) ifadeleridir. Öğretmenlerin en fazla katıldıkları görüş ise “Bazen kendilerini mutsuz hissetseler de okul için motivasyonu kaybetmeden çalışmaya devam etme” ($\bar{X} = 4,21$) şeklinde iken en az katıldıkları görüş ise “Okulda yapılacak sosyal ve kültürel çalışmalara talip olma” ($\bar{X} = 3,50$) şeklindedir.

Kadın okul müdürlerinin en yüksek puanladıkları madde olan “Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmakta istekli davranma” bulgusuna göre, öğretmenlerin bu tür eğitimlere katılmaya istekli olmaları, onların kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye önem verdikleri ve bilgilerini güncellemeye eğilimli oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin bilgi, beceri, performans ve motivasyonlarını arttırmak için planlı yapılan hizmetiçi eğitimlere katılımları bu alanlarda gelişme isteğinin göstergesi olarak algılanabilir. En az puanlanan madde olan “Her gün okula gelip çalışmak için sabırsızlanma” bulgusuna göre ise öğretmenlerin okula gidip çalışma konusunda sürdürülebilir bir istek duymadığına işaret edebilir.

Öğretmenlerin en az puanladıkları ifade olan “Okulda yapılacak sosyal ve kültürel çalışmalara talip olurlar” bulgusuna göre, öğretmenlerin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma konusundaki gönüllülük düzeylerinin diğer maddelere göre daha düşük olduğunu

söylemek mümkündür. Bu durum, öğretmenlerin iş yükü, okul dışındaki sorumlulukları veya örgütsel yapı ve kültür gibi faktörlerden etkilenecek bu tür etkinliklere katılım konusunda daha çekimser oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra, sosyal ve kültürel etkinliklere katılımın zorunlu olmaması ve isteğe bağlı olması da öğretmenlerin katılım düzeyini etkileyen bir faktör olabilir.

Genel olarak öğretmenlerin gönüllülük davranışlarının kadın okul müdürleri ($\bar{X}=4,03$) ve öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,92$) “yüksek” düzeyde olduğu, öğretmenlerin özellikle mesleki motivasyonlarını sürdürmelerine yönelik faaliyetlere belirgin bir eğilim gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca, sosyal ve kültürel etkinliklere yönelik katılım istekliliğinin görece daha düşük olması, öğretmenlerin temel mesleki rol ve sorumluluklarına öncelik verdiğine ve ekstra faaliyetlere katılımın bireysel tercihlere bağlı olarak değiştiğine işaret etmektedir.

Bağlamsal performansın tüm boyutları birlikte ele alındığında, okullarda en fazla sergilenen bağlamsal performans davranışlarının işbirliği olduğu konusunda öğretmen ve kadın okul müdürleri görüşleri benzerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin okuldaki işlerin kolaylıkla yürütülmesi ve tamamlanması açısından işbirliğine daha yatkın olduklarının göstergesidir. Eğitim programlarının planlanması ve uygulanması gibi süreçlerde, öğretmenlerin zümre karar aldığı ve bu kararları uyguladığı düşünüldüğünde, bu durum beklenen bir sonuçtur.

Kadın okul müdürlerine göre öğretmenler bağlamsal performanslarını gerçekleştirirken öğretmenlerin en az gönüllü yapılması gereken işleri yaptıklarını belirtirken; öğretmenler ise en az okulun hedeflerini destekleme davranışlarını sergilediklerini ifade etmiştir. Başka bir anlatımla, okul müdürleri öğretmenlerin zaman zaman gönüllü olarak bazı işlere talip olmadıklarını değerlendirirken; öğretmenler ise okulun hedeflerini destekleme konusunda gönüllüğe göre daha az katılım gösterdiklerini değerlendirmektedir. Bağlamsal performansın okulun hedeflerini destekleme boyutu konularının daha çok otoriteyle mücadele etmeyi gerektiren işler olduğu görülmektedir. Okulun yönetsel prosedürleriyle ilgili yanlış olduğu düşünülen uygulamalara karşı çıkma, yeni stratejilerin geliştirilmesine katkı veya öneride bulunma gibi tamamen Milli Eğitim Bakanlığı’ nın yön verdiği konularda görüş bildirmekte öğretmenlerin çekimser kalmaları beklendi bir durumdur. Bursalıoğlu’ nun da (2002) ifade ettiği gibi, karar yetkilerinin merkezde toplanmaktadır ve bu merkeziyetçi yapının bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin okuldaki işlerin kolaylıkla yürütülmesi ve tamamlanması açısından işbirliğine daha yatkın olduklarını söylemek mümkündür.

Bağlamsal Performans Davranışlarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bağlamsal performans davranışlarına ilişkin kadın okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, kıdem, okul türü ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre fark analizi sonuçları ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışları ile İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet açısından farklılaşması t-testi ile incelenmiştir. Yapılan analizlerin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 31’ de verilmiştir.

Tablo 31

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen's d
İşbirliği	Kadın	244	4,64	0,51	400	2.49	.00*	.25
	Erkek	158	4,32	0,58				
Okulun Hedeflerini Destekleme	Kadın	244	3,77	0,76	397	-1.44	.14	-.14
	Erkek	158	3,89	0,76				
İnisiyatif	Kadın	244	4,21	0,60	400	1.79	.07	.18
	Erkek	158	4,09	0,62				
Gönüllülük	Kadın	244	3,97	0,73	400	1.68	.09	.17
	Erkek	158	3,85	0,75				
Toplam	Kadın	244	4,13	0,54	400	1.06	.28	.10
	Erkek	158	4,07	0,56				

*p<.05

Tablo 31’ de görüldüğü üzere, öğretmenlerin işbirliği boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri [$t_{(400)}=2.49$; $p<.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü ($Cohen's d=.30$) küçüktür. Buna göre kadın öğretmenler ($\bar{x}=4.64$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=4.32$) anlamlı bir şekilde daha yüksek işbirliği yapmaktadır. Okulun hedeflerini destekleme davranışlarına ilişkin öğretmen

görüşleri [$t_{(397)}=1.44$; $p>.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde, inisiyatif [$t_{(400)}=1.79$; $p>.05$] ve gönüllülük [$t_{(400)}=1.68$; $p>.05$] boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Genel olarak öğretmenlerin bağlamsal performansları [$t_{(400)}=1.06$; $p>.05$] cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin bağlamsal performansın belirleyicisi olmadığına işaret etmektedir.

Kadın öğretmenlerin işbirlikçi davranışlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Gümüş, Bulut ve Bellibaş (2013), Dalgıç (2015) ve Mora-Ruano, Gebhardt ve Wittman'ın (2018) araştırma bulguları da benzerlik göstermektedir. Buna karşın, Toptaş'ın (2023) okul yöneticilerinin veriye dayalı karar verme ve öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin mesleki işbirliğinde cinsiyet değişkeninin belirli bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Beycioğlu ve Aslan (2012) araştırma sonuçlarına göre de cinsiyet işbirlikçi davranışların belirleyicisi değildir.

Medeni Durum Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışları ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarına ilişkin kadın okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin medeni durum değişkeni açısından farklılaşması t-testi ile incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 32' de verilmiştir.

Tablo 32

Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Kadın Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen's d
İşbirliği	Okul	Evli	122	4.46	.46	202	1.55	.12
	Müdürü	Bekâr	82	4.35	.55			
	Öğretmen	Evli	281	4.44	.70	400	1.87	.61
		Bekâr	121	4.33	.63			

(Devam ediyor)

Tablo 32 (Devam)

Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Kadın Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Okulun Hedeflerini Destekleme	Okul Müdürü	Evli	123	4.52	.45	204	2.61	.10	.37
		Bekâr	83	4.33	.58				
	Öğretmen	Evli	280	3.84	.73	397	.87	.38	.09
		Bekâr	119	3.77	.84				
İnisiyatif	Okul Müdürü	Evli	123	4.29	.55	204	.82	.41	.11
		Bekâr	83	4.22	.57				
	Öğretmen	Evli	281	4.17	.60	400	.21	.82	.02
		Bekâr	121	4.15	.65				
Gönüllülük	Okul Müdürü	Evli	123	4.09	.70	204	1.58	.11	.22
		Bekâr	83	3.93	.77				
	Öğretmen	Evli	281	3.91	.68	400	-.44	.65	-.04
		Bekâr	121	3.95	.86				
Toplam	Okul Müdürü	Evli	122	4.39	.43	204	.62	.54	.88
		Bekâr	82	4.25	.51				
	Öğretmen	Evli	280	4.12	.51	397	.93	.35	.10
		Bekâr	119	4.07	.63				

Tablo 32’ de görüldüğü üzere, işbirliği boyutuna ilişkin kadın okul müdürü görüşleri [$t_{(204)}=1.55$; $p<.05$] ve öğretmen görüşleri [$t_{(204)}=1.87$; $p<.05$] medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okulun hedeflerini destekleme boyutunda kadın okul müdürleri [$t_{(204)}=2.61$; $p<.05$] ve öğretmen [$t_{(400)}=.87$; $p>.05$] görüşleri medeni durum değişkenine göre farklılaşmamaktadır. İnisiyatif boyutunda okul müdürü [$t_{(204)}=.82$; $p>.05$] ve öğretmen [$t_{(400)}=.21$; $p>.05$] görüşleri arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulgulanmamıştır. Gönüllülük boyutunda okul müdürü [$t_{(204)}=1.58$; $p>.05$] ve öğretmenlerin [$t_{(400)}=.44$; $p>.05$] görüşlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Genel olarak öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin okul müdürü [$t_{(204)}=.62$; $p>.05$] ve öğretmen [$t_{(400)}=.93$; $p>.05$] görüşleri farklılık göstermemektedir. Hem kadın okul müdürleri hem de öğretmenler açısından medeni durumun bağlamsal performans düzeyi üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda, evli katılımcıların genel ortalamalarının bekârlarla karşılaştırıldığında görece yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışları ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin öğretmen ve okul müdürü değişkeni açısından farklılaşması t-testi ile incelenmiştir. Yapılan analizlerin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 33' te verilmiştir.

Tablo 33

Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmen Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Cohen's d
İşbirliği	Müdür	Lisans	123	4,36	0,53	204	-2.02	.00*	-.29
		Lisansüstü	81	4,51	0,43				
	Öğretmen	Lisans	344	4,27	0,56	400	1.17	.24	.16
		Lisansüstü	58	4,42	0,45				
Okulun Hedeflerini Destekleme	Müdür	Lisans	125	4,39	0,54	206	-1.99	.00*	-.28
		Lisansüstü	81	4,53	0,45				
	Öğretmen	Lisans	342	4,42	0,75	400	.78	.43	.11
		Lisansüstü	57	4,33	0,82				
Gönüllülük	Müdür	Lisans	125	4,20	0,55	206	-1.92	.00*	-.27
		Lisansüstü	81	4,36	0,75				
	Öğretmen	Lisans	344	4,17	0,61	400	.73	.46	.10
		Lisansüstü	58	4,11	0,59				
İnisiyatif	Müdür	Lisans	125	3,98	0,75	206	-1.12	.26	-.16
		Lisansüstü	81	4,10	0,70				
	Öğretmen	Lisans	344	3,95	0,74	400	1.38	.16	.19
		Lisansüstü	58	3,80	0,73				
Toplam	Müdür	Lisans	123	4,27	0,47	204	-2.17	.03*	-.31
		Lisansüstü	81	4,42	0,44				
	Öğretmen	Lisans	342	4,12	0,55	400	1.24	.21	.17
		Lisansüstü	57	4,02	0,54				

Tablo 33' te görüldüğü gibi işbirliği boyutunda öğrenim düzeyine göre kadın okul müdürleri görüşleri [$t_{(204)} = -2.02$; $p < .05$] anlamlı bir fark göstermektedir. Bu farkın değeri ise (Cohen's $d = -.29$) küçüktür. Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip kadın okul müdürleri ($\bar{x} = 4.51$) lisans derecesine sahip kadın okul müdürlerine ($\bar{x} = 4.36$) göre öğretmenlerin daha yüksek düzeyde işbirlikçi davranışlar gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu bulguya göre, lisansüstü dereceye sahip kadın okul müdürlerinin, işbirliği süreçlerinde öğretmenlerin daha aktif roller üstlendiğini algıladıklarını göstermektedir. İşbirliği boyutunda öğretmen görüşleri [$t_{(400)} = -1.17$; $p < .05$] ise öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul müdürlerine göre öğrenim düzeyinin öğretmenlerin işbirlikçi davranışlarının belirleyicisi olduğu bulgusu, bazı araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır (Toptaş, 2023; Sezgin, 2022; Gün, 2021; evik ve Köse, 2017).

Okulun hedeflerini destekleme boyutunda kadın okul müdürü görüşleri [$t_{(206)}=1.99$; $p>.05$] öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın değeri ise (Cohen's $d=-.28$) küçük bir etkiyi göstermektedir. Bu bulgu, lisansüstü mezunu olan kadın okul müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel hedefleri belirleme ve uygulama süreçlerinde daha etkin rol oynadıkları algıladıkları anlamına gelmektedir. Bu boyuta ait ğretmen görüşleri [$t_{(400)}=.78$; $p<.05$] ise öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir anlatımla, öğrenim düzeyi okulun hedeflerini destekleme davranışlarının belirleyicisi değildir. Lisans ve lisansüstü dereceye sahip öğretmenlerin örgütsel hedefleri destekleme düzeyleri benzerdir.

Gönüllülük boyutunda kadın okul müdürleri görüşleri [$t_{(204)}=1.92$; $p>.05$] öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın değeri (Cohen's $d=-.27$) orta büyüklükte bir etkiyi göstermektedir. Bu bulguya göre, lisansüstü eğitim almış olan kadın okul müdürleri, öğretmenlerin gönüllülük düzeylerini anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu değerlendirmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, lisansüstü mezunu olan kadın okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki sorumlulukları üstlenme ve eğitim-ğretim süreçlerine gönüllü olarak katılma eğilimlerinin daha yüksek algıladığını göstermektedir. Gönüllülük boyutunda öğretmenlerin görüşleri [$t_{(400)}=0.73$; $p<.05$] öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İnisiyatif boyutunda kadın okul müdürü görüşleri [$t_{(206)}=1.12$; $p>.05$] ve öğretmenlerin görüşleri [$t_{(400)}=1.38$; $p>.05$] öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Akın (2012), kamu okullarında görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarının öz-yeterlilikte ilişkini araştırdığı çalışmasında, inisiyatif almanın öğrenim düzeyinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Ponton ve Hall (2003), ğrenim durumunun inisiyatif düzeyini etkileyen bir değişken olmadığını ifade etmiştir.

Genel olarak öğretmenlerin bağlamsal performansına yönelik okul müdürü görüşleri [$t_{(204)}=2.17$; $p>.05$] ile öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farkın değeri (Cohen's $d=-.31$) ok küçük düzeyde bir etkiyi göstermektedir. Lisansüstü eğitim almış kadın okul müdürlerinin, öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerinin daha yüksek olduğuna yönelik algısı beklenen bir sonuçtur. Lisansüstü dereceye sahip olan kadın okul müdürleri öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını daha

etkin yerine getirme eğiliminde olduklarını algıladıkları söylenebilir. Genel olarak bağlamsal performansa yönelik öğretmenlerin görüşleri [$t_{(400)}=1.24$; $p>.05$] arasında öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Kıdem Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışları ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarına ilişkin öğretmen ve kadın okul müdürü görüşlerinin kıdem değişkeni açısından farklılaşması, okul müdürleri için Kruskal Wallis h testi analizi ile, öğretmenler için tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 34’ te sunulmuştur.

Tablo 34

Kıdem Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Kadın Okul Müdürleri Görüşlerinin Kruskal Wallis h Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
İşbirliği	1-5 yıl	9	88,78	4 201 205	3.78	.43
	6-10 yıl	46	98,32			
	11-15 yıl	48	104,67			
	16-20 yıl	44	93,31			
	21 yıl ve üzeri	59	113,32			
Okulun Hedeflerini Destekleme	1-5 yıl	9	101,72	4 201 205	4.15	.38
	6-10 yıl	46	101,77			
	11-15 yıl	48	103,56			
	16-20 yıl	44	90,73			
	21 yıl ve üzeri	59	114,59			
İnisiyatif	1-5 yıl	9	99,00	4 201 205	7.56	.11
	6-10 yıl	46	99,20			
	11-15 yıl	48	99,43			
	16-20 yıl	44	90,41			
	21 yıl ve üzeri	59	120,62			
Gönüllülük	1-5 yıl	9	94,67	4 201 205	5.52	.24
	6-10 yıl	46	100,74			
	11-15 yıl	48	97,76			
	16-20 yıl	44	94,40			
	21 yıl ve üzeri	59	118,46			
Toplam	1-5 yıl	9	93,67	4 201 205	7.23	.12
	6-10 yıl	46	97,57			
	11-15 yıl	48	100,22			
	16-20 yıl	44	90,05			
	21 yıl ve üzeri	59	119,41			

* $p<.05$

Tablo 34' te görüldüğü gibi işbirliği boyutuna yönelik kadın okul müdürü [$\chi^2_{(4-201)} = 3.78$; $p > .05$] görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Toptaş (2023), Çevik ve Köse' nin (2017) yaptıkları araştırma sonuçları ile desteklenirken; Kareem ve Kin' in (2019) yaptığı araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Buna göre, daha yüksek kıdeme sahip öğretmenler yeni başlayanlara göre daha fazla işbirlikçi davranma ve daha fazla bilgi paylaşmaya yatkındır.

Okulun hedeflerini destekleme boyutunda kadın okul müdürlerinin görüşleri [$\chi^2_{(4-201)} = 4.15$; $p > .05$] kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İnisiyatif boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul müdürlerinin [$\chi^2_{(4-201)} = 7.56$; $p > .05$] sıra ortalaması (120,62) diğer gruplara göre yüksek olmasına rağmen bu farklılık kıdem değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.

Gönüllülük boyutunda kadın okul müdürü görüşlerinde [$\chi^2_{(4-201)} = 5.52$; $p > .05$] anlamlı bir fark gözlemlenmemektedir. Genel olarak bağlamsal performans davranışlarına ilişkin kadın okul müdürleri görüşleri [$\chi^2_{(4-201)} = 7.23$; $p > .05$] kıdem değişkeninin anlamlı bir belirleyicisi değildir.

Öğretmenlerin bağlamsal performansının kıdem değişkenine göre farklılaşması analizi sonucu Tablo 35' te verilmiştir.

Tablo 35

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kruskal Wallis h Testi Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
İşbirliği	1-5 yıl	75	196,67	4	10.08	.03*	2-3*
	6-10 yıl	103	226,06				
	11-15 yıl	73	173,62				
	16-20 yıl	45	186,70				
	21 yıl ve üzeri	103	206,76				
Okulun Hedeflerini Destekleme	1-5 yıl	76	181,73	4	8.37	.08	-
	6-10 yıl	104	212,92				
	11-15 yıl	74	188,14				
	16-20 yıl	45	177,46				
	21 yıl ve üzeri	103	218,64				
İnisiyatif	1-5 yıl	76	208,80	4	7,11	.13	-
	6-10 yıl	104	214,13				
	11-15 yıl	74	184,59				
	16-20 yıl	45	169,31				
	21 yıl ve üzeri	103	209,58				

(Devam ediyor)

Tablo 35 (Devam)

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kruskal Wallis h Testi Analizi Sonuçları

Gönüllülük	1-5 yıl	76	209,98	4	393	6.23	.18	-
	6-10 yıl	104	220,32					
	11-15 yıl	74	182,23					
	16-20 yıl	45	201,96					
	21 yıl ve üzeri	103	189,88					
Toplam	1-5 yıl	75	194,38	4	393	7.62	.11	-
	6-10 yıl	103	220,28					
	11-15 yıl	73	179,49					
	16-20 yıl	45	178,90					
	21 yıl ve üzeri	103	207,57					

Tablo 35’ te görüldüğü gibi, işbirliği boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinde [$\chi^2_{(4-397)}=10.08$; $p<.05$] kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir. Bu farklılığın 6-10 yıl kıdem ile 21 yıl ve üzeri kıdem arasında ve 6-10 yıl kıdem ile 16-20 yıl kıdemleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusuna göre, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin işbirlikçi davranışlarının daha yüksek olduğunu, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdem aralığında ise işbirliği düzeyinin düştüğünü söylemek mümkündür. Araştırmanın bu bulgusu oldukça ilginç bir bulgudur. Alanyazında kıdemin işbirliği düzeyinin belirleyicisi olup olmamasıyla ilgili farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Yapılan araştırma sonuçları genellikle kıdemin artmasıyla işbirliğinin artacağı yönündedir (Kareem ve Kin, 2019). İşbirliğine yönelik araştırmanın bu bulgusuna göre, kıdem yılları değiştikçe işbirlikçi davranışlarda dalgalanmalar görülmektedir. Öğretmenlerin işbirliği düzeyleri kıdeme göre sürekli bir artış göstermemektedir.

Okulun hedeflerini destekleme boyutunda öğretmenlerin görüşleri [$\chi^2_{(4-397)}=8.37$; $p<.05$] ile kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Kıdem değişkeni inisiyatif [$\chi^2_{(4-397)}=7.11.02$; $p>.05$] ve gönüllülük [$\chi^2_{(4-397)}=6.23$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Kıdem değişkeninin öğretmenlerin inisiyatif durumlarını etkileme durumlarına ilişkin bulgu, Akın’ ın (2012) araştırma bulgularıyla farklılaşmaktadır.

Genel olarak öğretmenlerin bağlamsal performansına yönelik öğretmen görüşleri [$\chi^2_{(4-397)}=7.62$; $p>.05$] ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Kıdemin artmasıyla birlikte öğretmenlerin bağlamsal performansında bazı dalgalanmalar olduğu görülmektedir.

Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bağlamsal performans davranışlarına ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşması analizi Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 36’ da sunulmuştur.

Tablo 36

Okul Türü Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Okul Müdürü Görüşlerinin Kruskal Wallis h Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
İşbirliği	Anaokulu	31	112,56	4 201 205	3,14	.53
	İlkokul	47	107,28			
	Ortaokul	58	102,88			
	Lise	59	92,12			
	Diğer	9	108,50			
Okulun Hedeflerini Destekleme	Anaokulu	31	115,29	4 201 205	1.64	.80
	İlkokul	49	101,71			
	Ortaokul	58	101,85			
	Lise	59	99,58			
	Diğer	9	108,94			
İnisiyatif	Anaokulu	31	115,90	4 201 205	4.07	.39
	İlkokul	49	102,01			
	Ortaokul	58	110,00			
	Lise	59	93,71			
	Diğer	9	91,17			
Gönüllülük	Anaokulu	31	115,84	4 201 205	2.33	.67
	İlkokul	49	102,07			
	Ortaokul	58	105,10			
	Lise	59	96,17			
	Diğer	9	106,50			
Toplam	Anaokulu	31	117,15	4 201 205	3.39	.50
	İlkokul	47	101,78			
	Ortaokul	58	104,27			
	Lise	59	93,51			
	Diğer	9	103,39			

*p<.05

Tablo 36’ da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin görüşleri; işbirliği [$\chi^2(4-201)=3.14$; $p>.05$], okulun hedeflerini destekleme [$\chi^2(4-201)=1.64$; $p>.05$], inisiyatif, [$\chi^2(4-201)=4.07$; $p>.05$] ve gönüllülük boyutlarında [$\chi^2(4-201)=2.33$; $p>.05$] görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Genel olarak öğretmenlerin

bağlamsal performansları [$\chi^2_{(4-201)}=3.39$; $p>.05$] görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Araştırmanın bu bulgusuna göre, öğretmenlerin bağlamsal performans düzeyleri görev yapılan okul türünden bağımsızdır.

Okul türü değişkenine öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 37' de verilmiştir.

Tablo 37

Okul Türü Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kruskal Wallis h Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
İşbirliği	Anaokulu	40	240,83	4 398 401	8.90	.06
	İlkokul	132	211,08			
	Ortaokul	107	191,16			
	Lise	118	185,64			
	Diğer	5	229,50			
Okulun Hedeflerini Destekleme	Anaokulu	40	233,39	4 398 401	13.71	.00*
	İlkokul	132	221,23			
	Ortaokul	107	178,19			
	Lise	118	184,75			
	Diğer	5	188,70			
İnisiyatif	Anaokulu	40	248,05	4 398 401	14.86	.00*
	İlkokul	132	217,77			
	Ortaokul	107	189,57			
	Lise	118	178,58			
	Diğer	5	195,70			
Gönüllülük	Anaokulu	40	250,09	4 398 401	11.06	.02*
	İlkokul	132	206,05			
	Ortaokul	107	180,25			
	Lise	118	200,21			
	Diğer	5	178,00			
Toplam	Anaokulu	40	251,35	4 398 401	16.30	.02*
	İlkokul	132	215,95			
	Ortaokul	107	180,08			
	Lise	118	182,47			
	Diğer	5	197,40			

* $p<.05$

Tablo 37' de görüldüğü gibi işbirliği boyutunda öğretmen görüşleri [$\chi^2_{(4-398)}=8.90$; $p<.05$] görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Okulun hedeflerini destekleme boyutunda öğretmen görüşlerinde [$\chi^2_{(4-398)}=13.71$; $p<.05$] okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anaokulu öğretmenleri, okulun hedeflerini destekleme konusunda en yüksek sıra ortalamasına sahipken; ortaokul

öğretmenleri en düşük sırada yer almaktadır. Bu durum, özellikle okul öncesi ve ilkökul düzeyinde çalışan öğretmenlerin örgütsel hedeflere daha yüksek bir bağlılık sergilediklerini göstermektedir. Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin ise bu konuda daha düşük bir eğilim gösterdikleri söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin görev yaptığı okul türünün bağlamsal performans ile ilişkisine yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak, bu farklılığın nedeninin görev yapılan okul türlerinde eğitim-öğretim süreçlerine yönelik beklentilerin değişiklik göstermesi veya öğretmenlerin sorumluluk algılarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

İnisiyatif boyutunda okul türüne göre öğretmen görüşlerinde [$\chi^2_{(4-398)}=14.86$; $p<.05$] anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre, anaokulunda görev yapan öğretmenler en yüksek sıra ortalamasına sahipken; lisede görev yapan öğretmenler en düşük sıra ortalamasına sahiptir. Bu bulgu, okul öncesi düzeyinde görev yapan öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde daha fazla inisiyatif aldıklarını, lise düzeyinde çalışan öğretmenlerde ise bu eğilimin daha düşük olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitiminin esnek müfredat ve öğretmenlerin yaratıcı yöntemler geliştirme ihtiyacı nedeniyle inisiyatif alma düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Gönüllülük boyutunda öğretmen görüşleri [$\chi^2_{(4-398)}=11.06$; $p>.05$] okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. En yüksek sıra ortalamasına sahip grup anaokulu öğretmenleri olurken; en düşük sıra ortalaması diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere aittir. Araştırmanın bu bulgusu, anaokulu öğretmenlerinin mesleki sorumluluklarını gönüllü olarak yerine getirme konusunda daha yüksek bir eğilim gösterdiği söylenebilir. Ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin gönüllülük davranışlarının görece daha düşük olması bu kademelerdeki öğretmenlerin ders dışı faaliyetlere daha az zaman ayırmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Genel olarak öğretmenlerin bağlamsal performansına yönelik öğretmen görüşleri [$\chi^2_{(4-398)}=16,30$; $p>.05$] görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. En yüksek sıra ortalamasına sahip olan grup anaokulu öğretmenleri iken; en düşük sıra ortalaması ortaokul öğretmenlerine aittir. Bu bulgu, anaokulu öğretmenlerinin bağlamsal performans davranışlarına yönelik daha yüksek bir eğilim sergiledikleri söylenebilir. Bu durumun, anaokullarının daha küçük olması ve görev alan öğretmen sayısının daha az olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin bağlamsal performans düzeylerinin daha düşük olması ise bu kademelerdeki öğretmenlerin iş yükü ve akademik kaygılardan kaynaklanabilir.

Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performans Davranışları ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin kadın okul müdürleri görüşlerinin okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşması okul müdürleri için t-testi ile öğretmenler için ise tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 38’ de verilmiştir.

Tablo 38

Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bağlamsal Performans Davranışlarına İlişkin Okul Müdürü Görüşlerinin Kruskal Wallis h Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
İşbirliği	1-5 yıl	140	4,19	0,51	202	-.10	.91
	6 + yıl	64	4,42	0,49			
Okulun Hedeflerini Destekleme	1-5 yıl	141	4,41	0,54	204	-1.30	.19
	6 + yıl	65	4,52	0,45			
İnisiyatif	1-5 yıl	141	4,28	0,57	204	.68	.49
	6 + yıl	65	4,22	0,53			
Gönüllülük	1-5 yıl	141	4,04	0,74	204	.35	.72
	6 + yıl	65	4,00	0,71			
Toplam	1-5 yıl	140	4,33	0,48	202	-.06	.94
	6 + yıl	64	4,34	0,43			

*p<.05

Tablo 38’ de görüldüğü üzere, kadın okul müdürü görüşleri; işbirliği [$t_{(400)} = -.10$; $p > .05$], okulun hedeflerini destekleme [$t_{(400)} = -1.30$; $p > .05$], inisiyatif [$t_{(400)} = .68$; $p > .05$] ve gönüllülük [$t_{(400)} = .35$; $p > .05$] boyutlarında okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle, kadın okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin okulda çalışma süresi bağlamsal performans düzeyinin anlamlı bir belirleyicisi değildir.

Alanyazında ulaşılabildiği kadarıyla öğretmenlerin görev aldıkları okullarda çalışma sürelerinin, bağlamsal performansı nasıl etkilediğinin belirlenmesine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Araştırmanın okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin işbirlikçi davranışlarının farklılaşmaması bulgusu, Toptaş (2023) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla eşleşmektedir. İnisiyatif boyutunda okulda çalışma süresinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı bulgusu ise Akın’ ın (2012) araştırma

bulgularından farklılaşmaktadır. Buna göre, aynı okulda beş yıl ve daha az süredir görev yapan müdür yardımcıları, altı yıl ve daha fazla süre görev yapan müdür yardımcılarına göre, okul müdürlerinin inisiyatif alma durumlarının daha yüksek olduğunu değerlendirmektedir. Ancak, aynı araştırmanın diğer bir bulgusunda ise aynı okulda altı yıl veya daha fazla süredir çalışan öğretmenler, beş yıl ve daha az süredir çalışanlara göre okul müdürlerinin daha fazla inisiyatif aldıklarını düşünmektedir. Görüldüğü gibi, araştırma bulguları birbirinden farklılık göstermekte ve bulunduğu okulda çalışma süresi uzun olan müdür yardımcıları, okul müdürlerinin daha az inisiyatif aldıklarını değerlendirirken; öğretmenler ise tam tersini düşünmektedir. Okulda çalışma süresinin öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürlerinin görüşlerine göre farklılaşması yapılan görevlerin doğasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda, okulda çalışma süresi her zaman bağlamsal performansın doğrudan anlamlı bir belirleyicisi olmayabilir.

Genel olarak öğretmenlerin bağlamsal performansına yönelik okul müdürü görüşleri [$t_{(204)} = -.06$; $p > .05$] çalışma süresine göre farklı bulunmamıştır. Okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 39’ da sunulmuştur.

Tablo 39

Okulda Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
İşbirliği	1-5 Yıl	269	199,11	4 398 401	2.23	.69
	6-10 Yıl	95	207,95			
	11-15 Yıl	26	195,77			
	16-20 Yıl	5	167,20			
	21+ Yıl	7	251,64			
Okulun Hedeflerini Destekleme	1-5 Yıl	266	193,34	4 398 401	5.23	.26
	6-10 Yıl	95	213,34			
	11-15 Yıl	26	212,15			
	16-20 Yıl	5	152,70			
	21+ Yıl	7	260,71			
İnisiyatif	1-5 Yıl	269	200,85	4 398 401	1.69	.79
	6-10 Yıl	95	202,41			
	11-15 Yıl	26	191,15			
	16-20 Yıl	5	198,90			
	21+ Yıl	7	254,43			

(Devam ediyor)

Tablo 39 (Devam)

Okulda Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Gönüllülük	1-5 Yıl	269	206,75	4 398 401	4.21	.37
	6-10 Yıl	95	196,93			
	11-15 Yıl	26	169,50			
	16-20 Yıl	5	142,50			
	21+ Yıl	7	222,64			
Toplam	1-5 Yıl	266	197,29	4 398 401	3.06	.54
	6-10 Yıl	95	207,61			
	11-15 Yıl	26	192,71			
	16-20 Yıl	5	157,50			
	21+ Yıl	7	257,21			

Tablo 39’ da görüldüğü gibi, okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin bağlamsal performanslarına yönelik öğretmen görüşleri; işbirliği [$t_{(400)} = 2.23$; $p > .05$], okulun hedeflerini destekleme [$t_{(400)} = 3.23$; $p > .05$], inisiyatif [$t_{(400)} = 1.69$; $p > .05$] ve gönüllülük [$t_{(400)} = 4.21$; $p > .05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Genel olarak öğretmenlerin bağlamsal performansına yönelik öğretmen görüşleri [$t_{(400)} = 3.06$; $p > .05$] okulda çalışma süresine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin bağlamsal performansı aynı okulda çalışılan süreden bağımsızdır.

Öğretmenlerin işbirlikçi davranışlarının okulda çalışma süresinin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı bulgusu Toptaş’ ın (2023) araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Öğretmenlerin inisiyatif alma durumlarının okulda çalışma süresinden bağımsız olduğu bulgusu ise Akın’ ın (2012) ulaştığı araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Buna göre, bulunduğu okulda çalışma süresi daha uzun olan öğretmenler okul müdürlerinin daha fazla inisiyatif aldıklarını değerlendirmektedir.

Bağlamsal Performans Davranışlarına Yönelik Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda bağlamsal performansın boyutarına ve engellerine ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Bağlamsal Performansın Boyutları

Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre bağlamsal performansın boyutlarına ilişkin tema ve kategoriler yer almaktadır. Tablo 40’ ta temalar ve kategoriler sunulmuştur.

Tablo 40

Bağlamsal Performansın Boyutları

Tema	Kategori	Müdür	Öğretmen
Okulun Hedeflerini Destekleme	Okulu Tanıtma	6	4
	Etkinliklerin Kapsamını Genişletme	2	2
	Starejik Plan Hazırlama	-	1
Toplam		8	6
İşbirliği	Proje Faaliyetlerine Katılma	8	17
	Diğer Okul ve Üniversitelerle İşbirliği Yapma	2	1
	STK’larla İşbirliği Yapma	1	-
	Özel Gün ve Haftalara Hazırlık Yapma	2	3
	Velilerle İletişim Kurma	3	2
	Yarışmalara Hazırlık Yapma	2	1
	Birlikte Çalışmayı Sevme	-	2
	Okulun Sosyal Medya Hesabını Yönetme	2	5
Toplam		20	31
Yardımlaşma	Sosyal Yardım Faaliyetlerine Katılma	2	4
	Hasta/Hastası Olan Öğretmeni Ziyaret Etme	3	3
	Öğretmenlerin Özel Günlerinde Yanlarında Olma	6	8
	Destek Personeline Maddi Yardım Etme	1	1
	Öğretmenin Yerine Derse Girme	1	5
Toplam		13	21
Gönüllülük	Öğrencilere Ekstra Ders Verme	-	5
	Mesai Satti Dışında Okulun İşlerini Yapma	2	3
	Teknofeste Katılma	1	2
	TUBİTAK Fuarına Katılma	-	3
	Maddi-Manevi Yardımda Bulunma	6	7
	Kermes Düzenleme	1	4
	Okulun Voleybol Takımını Çalıştırma	-	1
	Gezi Düzenleme	2	3
Toplam		12	28
İnisiyatif	Yetki Verme	3	2
	Mesleki Gelişim İçin Eğitimlere Katılma	-	2
Toplam		3	4

Tablo 40’ ta görüldüğü gibi, katılımcıların görüşlerinin beş tema altında toplandığı görülmüştür. Buna göre, okulun hedeflerini destekleme, işbirliği, yardımlaşma, gönüllülük ve inisiyatiften oluşan temalara göre katılımcılar bağlamsal performansın boyutlarından en fazla “işbirliği”ne vurgu yapmışlardır. En az görüş bildirilen tema ise

“inisiyatif”tir. En sık tekrar eden işbirlikçi davranışlarda yer alan “proje faaliyetlerine katılma” alt kategorisine ait bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Üstlendiğimiz projeler oluyor okul adına Mesela işte Su tasarrufu ile ilgili enerji tasarrufu ile ilgili bunu bir yıla yayıyoruz. O anki çabamız da gayet temiz. O proje üzerine yoğunlaşıyor veya bu genelde anlık durumları oluyorlar veya işte dediğim gibi yılbaşında belirlenen yıl ortasında belirlenen projeler oluyor. Ö05

Mesela her sene projede dâhil olmaya çalışıyorum, gönüllü ya da gönülsüz bir şekilde. Bu projelerin içinde yer alıyoruz, maalesef daha bu sene yani geçen hafta duydunuz belki bilmiyorum. TÜBİTAK projesi sunumumuz vardı 8-9 Mayıs içerisinde. Ücret olmamasına rağmen zorunlu olarak yine TÜBİTAK projesine girdik, teknofestler biliyorsunuz. Her sene teknofestte proje gönderilmesi yönünde bir zorunluluk doğuyor. Biz istemiyoruz ama yazı gelmese de yazın şeklinde bir zorunluluk doğuyor. Ö08

Fazladan görev üstleniyorum. Mesela, geçen 2 sene boyunca eko-okul projesi yürüttük. Tamamen gönüllü bir projeydi. Ben de işin içinde etkin rol aldım. Aslında öğretmenleri bırakabilirdim tamamen. Yürüteceğiz dedik, gönüllü bir çalışmaydı tamamen. Kimse kalkıp da bize bu projeyi yapın demedi. Dolayısıyla evet mesela benim için bayağı yorucu bir iki yıl oldu bu süreç, ama gelin görün ki elimde ne var, hiçbir şey. Okula aldığımız bir yeşil bayrak var. Neden yaptık? Bunun puan olabileceğini düşündük ve aynı zamanda ben çevre ve doğa konularına çok ilgili bir insanım ve bu konulardaki etkinlikleri de çok severim. Dolayısıyla hani, neden okulda böyle bir çalışma yapmayalım diye düşünerek yaptığım bir çalışmaydı. Aynı şekilde, ama bunu yaptığım için kimse bana karşılığında bir ödül de vermedi. Ha, diğer okullarda dersiniz ilçedeki diğer okullarla biz hep böyle koordineli çalışırız. Çünkü oranın müdürü de benim çok yakın bir arkadaşım. Bir şey olduğunda haberleşiriz, paslaşırız birbirimize yardım ederiz. Dolayısıyla onlarla birlikte yürütmüştük mesela bu projeyi de. M07

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü üzere katılımcılar proje çalışmalarına katılmayı bağlamsal performans olarak algılamaktadır. Ancak, bir katılımcı tarafından söz konusu bu projelere katılımın “gönüllü ya da gönülsüz” yapıldığının ifade edilmesi, kendiliğinden ortaya çıkan ekstra/rol fazlası davranışlarda gönüllülük ilkesinin ihlal edildiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların en fazla görüş bildirdiği işbirliği boyutunda yer alan “okulun sosyal medya hesabını yönetme” alt kategorisine ait bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

Benim oluyor. Örnek vereyim, okulun herhangi bir etkinliğinde çekimler yapıp video düzenleyip okulun sosyal medyalarında paylaşılması için müdürümüze gönderiyorum. Bu benim görevim değil aslında, yapmasam hiçbir şey olmaz. Bu işleri seviyorum, yatkınlığım da var. Dolayısıyla bu tip becerimi okula katkı sağlamak amaçlı kullanıyorum. Ö10

İşbirliği boyutunda “diğer okul ve üniversitelerle işbirliği yapma” alt kategorisine ait başka bir katılımcı görüşü (M01); *“Diğer okullarla da işbirliği yapıyorum, üniversitelerle de işbirliği yapıyorum. Okul menfaatine, öğrenci menfaatine nasıl olur diye işbirliklerine çok açığım.”* şeklindedir.

Okulun hedeflerini destekleme boyutuna ilişkin yöneltlen soruya bir katılımcı (M03) *“Okulun başarıyla tanıtılması için çeşitli faaliyetler yapıyoruz, etkinlikler düzenliyoruz, bazı STK’ larla iletişim kurup konferans salonumuzu kullanımlarına açıyoruz.”* diyerek “okulun tanıtılması” alt kategorisine ait görüşünü bildirmiştir. Gönüllülük boyutunda yer alan ve bu boyutta en sık tekrar edilen “maddi-manevi yardımda bulunma” ve “kermes düzenleme” alt kategorilerine ait bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Sosyal yardımlaşmalar oluyor, mesela ramazanlarda çocuklar için gönüllü faaliyetler yapıyoruz. Deprem oldu mesela etkinlikler yapılıyor. Bunlar yapılıyor mesela burada tamamen gönüllü oluyorum o kermeslere. Herkes elinden geldiğince ya yemek hazırlayıp getiriyor. Ya içecek getiriyor veya oradan bir şeyler alıp evimize götürüyoruz. Katkı sağlamak için bunlar olan şeyler ne bileyim kermes düzenlemek mesela gönüllü tamamen gönüllülük olarak yapıyorsunuz. Ö01

Genellikle gönüllülük durumlarının üstlenirim çocuklara yardım konusunda. Mesela biz kendi aramızda şey yapıyoruz, bir öğrencimizi durumu iyi değil. Maddi-manevi, kıyafet destek sağladığımız oldu. Onun dışında malzeme temini yine benim kendi öğrencilerimden ya da başka sınıftaki öğrenciler içinde öğretmenlerle paslaştığımız zamanlar oluyor. Onu kendi aramızda döndürüyoruz. Bu şeylerde sıkıntı yok. Ö05

Maddi yardım yapıyorum, bireysel yapıyorum, öğrencilerimi görüyorum ya bir şey alıyorum görüyorum. Mesela çantası eski görüyorum, alıyorum ya da maddi durumu yok biliyorum öğrencinin. Servis parasını karşılıyorum, yılbaşlarında sene başlarında kitap paralarını karşılıyorum, işte yıl aralarında harçlık veriyorum yapıyorum. Üst düzeyde yapıyorum hem de. Yani maddi olarak yapıyorum. Ö03

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılabileceği gibi katılımcılar, görev tanımlarında yer almayan ve gönüllülük gerektiren işleri yaptıklarını belirtmektedir. Mali durumun iyi olmadığını gözlemledikleri öğrencilere bireysel maddi yardımda bulunduklarını ve kermeslerden elde edilecek gelirlerle yardım ettiklerini söylemektedir. Araştırmada katılımcıların en az görüş bildirdikleri inisiyatif boyutunda yer alan “yetki verme” alt kategorisine ait bir katılımcı görüşü (M09) şu şekildedir:

Yetki devri yapıyorum. Mesela kendi yetkilerimle ilgili öğretmenlere de sorumluluk veriyorum. Kim almak istiyorsa bu yetki devretmekte hiç imtina

etmiyorum, yani çekinmiyorum. Yetki devri yapıyorum, inisiyatif kullanıyorum o anda öğretmene güvenip. Aman işte yanlış yapar benim müdürlüğüne halel getirir endişesi taşıyorum. Yetkiyi kullanması için ona veriyorum bu bir inisiyatif.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, okullardaki eğitim ve öğretim süreçlerinin başarıyla yürütülmesi ve tamamlanması amacıyla öğretmenlerin işbirlikçi davranışlara oldukça yatkın oldukları söylenebilir. Ancak bazı katılımcılar, özellikle işbirliği boyutunda yer alan projelere katılımın zorunlu tutulmasını olumsuz bulmaktadır. Bununla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Mesela ilçe bize yazı gönderiyor. Şu projeyi uygulayın diye, onlardan nefret ediyorum. O zaman kaçınıyorum ama tabii mecburen uyguluyorum. Ama mesela bir eko okul kadar emek harcamıyorum. Bazen böyle işleri genelde yapmış olmak için yapılan işler. M07

Projeler genelde benim çok sıcak bakmadığım bir konu. Ama şöyle ki, kişisel bir getirisi var. Evet, kendini vermeye çalışıyorsun, fakat ekstra almak istemediğim için sıcak bakmıyorum. Ama tabii yapan arkadaşlar var, projelere katılan arkadaşlarımız var. Bu açıkçası pek benim mantığıma yatmayan bir durum. Siz bir şey yapıyorsunuz, bu okulla ilgili değil. Genel, sistemsel bir eleştiri sonra aldığımız ödül okula da mal ediliyor. Ö05

Mesela çok fazla üst üste gelince. Hani diyelim her projeye, yarışmaya katılmak gibi hiç es geçmeyelim gibi. Tamam, bazı yarışmalara katılırsın da, bazılarına katılmayabilirsin veya yetişemeyebilirsin ama burada hepsine yetişme sorumluluğunu hissetmek bu beni mesela birazcık rahatsız ediyor. Bu yüzden katılmıyorum. Ö01

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü üzere, bazı katılımcılar özellikle okullarda proje faaliyetlerine katılımın zorunlu tutulması nedeniyle bağlamsal performanstan kaçındıklarını ifade etmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin iş yükünün fazla olmasının projelere zaman ve emek harcamak istememelerine yol açtığı düşünülmektedir. Eğitimin istendik hedeflerine ulaşılması için öğretim programlarının belirlenmesi ve uygulanması, nöbet tutma, belirli gün ve haftaları kutlamak için hazırlıklar yapılması gibi sorumlulukları olan öğretmenlerin görev tanımında belirtilmemiş olan işlere zaman ayırmak istememeleri olağandır. Gönüllü katılımı gerektiren projelere ve yarışmalara öğretmenlerin zorunlu olarak dâhil edilmesi, onların iş yükünün artmasına neden olmakta ve iş yaşamı dışında da sorumlulukları olan öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Kayabaşı' na göre (2008) kalabalık sınıflar, düşük ücret, velilerle ilgili sorunlar, tacizler, meslektaşlar veya yöneticilerle yaşanan sorunlar, aile ve sağlık problemleri gibi faktörler öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir.

Özellikle son yıllarda ekonomik sıkıntılar, iş yükünün artması öğretmenlerin dolaylı olarak okullarda gönüllü işler yapmaktan kaçınmasına yol açmaktadır. Bu durum, bağlamsal performansın ortaya çıkmasına engel olmaktadır.

Bağlamsal Performansın Engelleri

Bu kısımda bağlamsal performansı etkileyen unsurlara ilişkin tema ve kategorilere yer verilmiştir. Tablo 41’ de bağlamsal performansın ortaya çıkmasını etkileyen durumlar kategorilendirilmiştir.

Tablo 41

Bağlamsal Performansın Engelleri

Tema	Kategori	Öğretmen	Müdür
Okuldan Kaynaklı Nedenler	İş Yükünün Artması	9	7
	Zorunlu Tutulması	12	4
	İşlerin Aksaması	7	12
	Bürokratik İşlemler	4	5
Toplam		32	28
Kişisel Nedenler	Özel Yaşamdaki Sorumluluklar	15	5
	Yetkin Olmama	8	2
	Motivasyonsuzluk	9	1
Toplam		13	8

Tablo 41’ de görüldüğü gibi katılımcıların görüşlerine göre bağlamsal performansın engelleri iki temadan oluşmaktadır. Buna göre, “okuldan kaynaklı nedenler” ve “kişisel nedenler” bağlamsal performansın ortaya çıkmasının önündeki engellerdir. Okullarda bağlamsal performansın sergilenmesi önündeki engeller daha çok “okuldan kaynaklı nedenler” olarak görülmektedir. “İş yükünün artması”, görev tanımında yer almayan işlerin “zorunlu tutulması”, asıl sorumlu oldukları “işlerin aksaması” ve okuldaki “bürokratik işlemlerin” fazla olması gibi nedenler bağlamsal performansın engelleri arasında sayılmıştır. Katılımcıların “özel yaşamlarındaki sorumluluklar”ı, ekstra yapılacak iş konusunda “yetkin olmama”ları ve “motivasyonsuzluk” ise bağlamsal performansın önündeki “kişisel engeller” olarak algılanmaktadır. Katılımcılar bu engelin daha çok okuldan kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Ancak, Borman ve Motowidlo (1997), görev performansı ve bağlamsal

performansı inceledikleri çalışmalarında, bağlamsal performansı ortaya çıkaran temel unsurun kişilik özellikleri olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda, bağlamsal performansın ortaya çıkmasındaki en önemli engelin kişilik özellikleri olduğunu söylemek mümkündür. Uğurlu (2013) araştırmasında, işbirliğinin önündeki engelleri belirlerken, yöneticilerin davranışlarının ve kişisel özelliklerinin işbirliğini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, yöneticilerin işbirliğine uygun olup olmaması okullarda işbirliğini kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır.

Yapılan görüşmelerde katılımcıların bazıları bağlamsal performansın davranışlarını sergilemekten mutlu olduklarını ifade ederken; bazıları ise gönüllü yapılması gereken işlerin okullarda “zorunlu tutulması”, “iş yükünün fazla olması” ve “işlerin aksaması” nedeniyle bağlamsal performanstan kaçındıklarını belirtmektedir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri yukarıda bahsedilen alt kategorilere göre sırasıyla şu şekildedir:

Tabii ki kaçındığım oluyor. Çünkü çok zorlanıyoruz, artık öğretmenliğin yükü gerçekten çok ağırlaştı. Kendi branşım için bunu söylüyorum. Geçen sene mesela 2-3 hafta kendi dersime giremedim. Neden? İşte İlçe Milli Eğitim'in aldığı, valiliğin aldığı kararlar doğrultusunda öğretmenlere kurs verilmesi gerekiyordu, kodlama kursu. Bu kursta görevli olarak bizi zorunlu tuttular. Ö08

Çok olunca oluyor tabii. Mesela çok fazla üst üste gelince. Hani diyelim, her yarışmaya katılmak gibi. Hiç es geçmeyelim gibi. Tamam, bazı yarışmalara katılırsın da, bazılarına katılmayabilirsin veya yetişemeyebilirsin, ama burada hepsine yetişme sorumluluğunu hissetmek, bu beni mesela birazcık rahatsız ediyor. Bu yüzden katılmıyorum. Ö01

“...onun dışında pek yapmıyorum pek üstlenmiyorum. Özellikle zorunlu tutulduğunda. Yani evet kaçınıyorum. Şu şekilde, şimdi biz kadın olarak sadece iş hayatında değil, evde de sorumluluklarımız olduğu için bir evlilik hayatında eşimize karşı evimize karşı sorumluluklarımız olduğunda sadece okul çerçevesinde performansımızı göstermediğim için ekstra iş yükü gibi geliyor fazladan görevler. Biraz kaçınma sebebim de bundan olabilir.”

Bağlamsal performansın ortaya çıkmasına engel olan durumlardan biri olarak gösterilen kişisel nedenlerden sayılan “yetkin olmama” ve “motivasyonsuzluk” alt kategorisine ait katılımcı görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

Yapamayacağım bir şey varsa, beceremiyorsam yapmıyorum. Atıyorum, robotik kodlamayı bilmiyorum, sertifikam yok, alanım değil ama okul derse bana, “Hocam şu çocuk şu sınava hazırlanacak 2 ay boyunca okul çıkışında çalıştırır mısın?”. Özel hayatım uygunsa çalıştırırım. Yaptım da yapmadım değil. 2 yıl

boyunca okulda ilk 10 öğrenciyi başka bir yerde okul dışında okul çıkışında haftada 3 gün matematik çalıştırdım gönüllü olarak ücretsiz. Ö03

Ben kendi adıma bu sene üstlenmiyorum, ama bu benim kendi iç dünyamla alakalı. Motivasyonum düşük. Kendi sorunlarımla alakalı olduğu için, ama sizin sorduğunuz anlamda bu yönetim anlayışında, anaç yönetimi anlayışında, evet bağlamsal performansta üstlenirim. Sadece bana tanımlı işleri şu an yapıyorum. İş verilme pek yapmıyorum. Bu benle alakalı bir şey. Çünkü isteğim yok yapmak için. Bu yönetimle alakalı bir şey değil. Yani, beni çok zora sokan durumlardan kaçınıyorum. Bir de 9 yaşında bir kızım olduğu için bütün sorumluluğu bende, eşim özel sektörde olduğu için genellikle iş tanımı dışında hiçbir iş yapmamaya çalışıyorum. Çünkü gidip evde onunla ilgilenmek zorundayım. Benim yaşadığım şu anda böyle, o kadar fedakârlık yapamıyorum. Kendi özelimde anne ve babalık yapıyorum o yüzden okulda fazladan görev üstlenmiyorum, eşimin çalışma saatleri yoğun sabah 7 akşam 7. Doğal olarak çocuğumu öğlen ben alacağım, bütün ihtiyaçlarını gidermek zorunda olduğum için okula enerji ve istek kalmıyor. Ö04

Yukarıdaki katılımcı ifadelerinden anlaşılaçağı üzere, okullarda iş yükünün fazla olması ve özellikle proje yazma ve yarışmalara katılma konusunda İlçe Milli Eğitim veya valilik tarafından tarafından öğretmenlerin zorunlu tutulması gibi durumlar bağlamsal performansın ortaya çıkmasına engel olmaktadır. Bu durumun, bağlamsal performansın ayırt edici unsuru olan gönüllük ilkesiyle çeliştiğı düşünölmektedir. Bağlamsal performans çalışanların rollerinin ötesinde, örgütün bütönlüğüne katkı sağlamak amacıyla yaptıkları gönüllü davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Van Dyne, Cummings ve Mc Lean Parks, 1995). Ancak, okullardaki mevcut durum zorunlu gönüllölük gibi bir kavramı ortaya çıkarmıştır. Öğretmen ve okul müdürleri iş yükünün artmasından dolayı kendi görev ve sorumluluklarına yetişememekten şikâyet etmektedir.

Bağlamsal Performans Davranışlarına Yönelik Nicel ve Nitel Bulguların

Değerlendirilmesi

Bağlamsal performansa yönelik nicel bulgulara göre kadın okul müdürleri ve öğretmenler okullarda en fazla sergilenen bağlamsal performans davranışının işbirliğı olğunu belirtmiştir. Okullarda en az sergilenen bağlamsal performans türü ise gönüllölüktür. Araştırmanın nicel bulguları ile nitel bulguları birbirini destekler niteliktedir. Nitel bulgulara göre okullarda en fazla işbirlikçi davranışlar sergilenirken; en az ise gönüllölük davranışları sergilenmektedir. Bağlamsal performans alt boyutlarından işbirlikçi davranışlarının frekanslarının yüksek olması okullarda yürütölen eğitim-öğretim faaliyetlerinin işbirliğıyle kolaylaştırılmasıyla açıklanabilir. Zümre çalışmaları,

proje uygulamaları, belirli gün ve haftalara hazırlanılması gibi okul ortamının rutin işleri için takım çalışması ve takım ruhunun gerekli olduğu söylenebilir. Okullarda öğretmenler ve okul müdürleri tarafından işbirliğine yapılan vurgu önemli bulunmaktadır. Araştırmada bulgulanan işbirliği vurgusu Toptaş'ın (2023) mesleki işbirliği olarak ele aldığı araştırmayla paralellik göstermektedir. Skaalvik (2007), işbirlikçi davranışların az düzeyde olduğu okullarda öğretmenlerin tükenmişlik yaşama düzeyinin arttığı ve öz yeterlilik düzeyleri azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinin artmasında işbirliği önemli bir rol oynamaktadır.

Nitel bulgulara göre, katılımcıların inisiyatif ile ilgili görüşleri oldukça sınırlıdır. En az görüş bildirilen inisiyatif alma davranışlarının nadiren ortaya çıkmasının, Türk okul kültürü ve yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Merkeziyetçi bir anlayışla yönetilen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan okullarda inisiyatif alınmasının beraberinde bazı sorunları getireceği düşünülmektedir. Okullarda inisiyatif olarak olumlu sonuçlar elde edilmesinin mümkün olacağı gibi, sözlü ya da yazılı olarak uyarılma, veli, öğretmenler ve yöneticilerden olumsuz tepkiler alma, soruşturma geçirme gibi nedenlerle öğretmenlerin inisiyatif davranışlarının sınırlı olduğu söylenebilir. Akın (2012), okul müdürlerinin okullarında en çok fiziksel düzenlemeler yaparak inisiyatif aldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderliği ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında maternalist liderlik ve bağlamsal performans arasındaki ilişkiye yönelik analizlere yer verilmiştir. Kadın okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre maternalist liderlik ve bağlamsal performans arasındaki ilişki düzeyini ve yönünü açıklayabilmek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayıları kadın okul müdürleri ve öğretmenler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Kadın okul müdürlerine göre Pearson korelasyon katsayılarına ilişkin sonuçlar Tablo 42' de verilmiştir.

Tablo 42

Kadın Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Maternalist Liderlik ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Arasındaki İlişki

	Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7
Bağlamsal Performans	1.İşbirliği	1						
	2.Hedefleri D.	.75**	1					
	3.İnisiyatif	.69**	.64**	1				
	4.Gönüllülük	.48**	.43**	.59**	1			
Maternalist Liderlik	5.Koruyucu-Sahip.	.37**	.27**	.48**	.43**	1		
	6.Yardımseverlik	.62**	.55**	.52**	.42**	.62**	1	
	7.Müdahale-Otoriter	-.16*	-.14**	-.08	.04	.07	-.07	1

** İşareti $p < .01$ düzeyindeki anlamlı ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 42 incelendiğinde, kadın okul müdürlerinin görüşlerine göre, koruyuculuk-sahiplenicilik ile işbirliği boyutları arasında orta düzeyde ($r=.37$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, kadın okul müdürlerinin koruyucu ve sahiplenici tutumlarının öğretmenlerin işbirlikçi davranışlarını artırabileceğini göstermektedir. Koruyuculuk-sahiplenicilik ile okulun hedeflerini destekleme boyutları arasında düşük düzeyde ($r=.27$, $p<.01$) pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, koruyucu ve sahiplenici liderliğin öğretmenlerin örgütsel hedefleri destekleme düzeylerine kısmen katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Koruyuculuk-sahiplenicilik ile inisiyatif boyutları arasında orta düzeyde ($r=.48$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kadın okul müdürlerinin koruyucu ve sahiplenici liderlik anlayışının öğretmenlerin inisiyatif alma eğilimlerini güçlendirdiği görülmektedir. Koruyuculuk-sahiplenicilik ile gönüllülük boyutları arasında orta düzeyde ($r=.43$, $p<.01$) pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Koruyucu ve sahiplenici liderliğin öğretmenlerin gönüllü çalışma motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Koruyuculuk – sahiplenicilik boyutu ile tüm bağlamsal performans boyutları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Yardımseverlik ile işbirliği boyutları arasında yüksek düzeyde ($r=.62$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kadın okul müdürlerinin yardımsever davranışlarının öğretmenlerin işbirlikçi davranışlarını artırdığını söylemek mümkündür. Yardımseverlik ile okulun hedeflerini destekleme boyutları arasında yüksek düzeyde ($r=.55$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmaktadır. Bu bulguya göre, yardımsever okul müdürlerinin, öğretmenlerin okulun hedeflerine bağlılıklarını güçlendirdiğini söylemek mümkündür. Yardımseverlik ile inisiyatif boyutları arasında yüksek düzeyde ($r=.52$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul

müdürlerinin yardımseverliğinin öğretmenlerin yeni fikirler üretme ve sorumluluk alma eğilimlerini artırdığı söylenebilir. Yardımseverlik ile gönüllülük arasında orta düzeyde ($r = .42, p < .01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yardımsever liderlerin öğretmenlerin okullarda gönüllü çalışma eğilimlerini arttırabileceği söylenebilir.

Müdahalecilik-otoriterlik ile işbirliği boyutları arasında zayıf düzeyde ($r = -.16, p < .05$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kadın okul müdürlerinin otoriter ve müdahaleci davranışlarının öğretmenlerin işbirliği yapma eğilimlerini azalttığı söylenebilir. Müdahalecilik-otoriterlik ile okulun hedeflerini destekleme boyutları arasında zayıf düzeyde ($r = -.14, p < .01$) negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, müdahaleci ve otoriter yönetimin öğretmenlerin hedefleri destekleme davranışlarını azaltabileceğini söylemek mümkündür.

Maternalist liderlik boyutlarının birbirleri ile ilişkileri incelendiğinde, koruyuculuk-sahiplenicilik ile yardımseverlik boyutları arasında yüksek düzeyde ($r = .62, p < .01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bağlamsal performans boyutlarının birbirleri ile ilişkileri incelendiğinde, işbirliği ile okulun hedeflerini destekleme arasında yüksek düzeyde ($r = .75, p < .01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuç olarak, kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik tarzının- özellikle yardımsever ve koruyucu-sahiplenici davranışlarının- öğretmenlerin bağlamsal performanslarını desteklediğini söylemek mümkündür. Müdahaleci-otoriter liderliğin ise öğretmenlerin bağlamsal performansları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 43' te öğretmenlerin görüşlerine göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderliği ile öğretmenlerin bağlamsal performansı arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Tablo 43

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderliği ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Arasındaki İlişki

	Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7
Bağlamsal Performans	1.İşbirliği	1						
	2.Hedefleri D.	.57**	1					
	3.İnisiyatif	.65**	.58**	1				
	4.Gönüllülük	.59**	.57**	.64**	1			
Maternalist Liderlik	5.Koruyucu.-Sahip.	.40**	.45**	.36**	.38**	1		
	6.Yardımseverlik	.33**	.49**	.33**	.36**	.87**	1	
	7.Müdahale.-Otoriter	-.27*	-.09	-.16**	-.14**	-.39**	-.40**	1

** İşareti $p < .01$ düzeyindeki anlamlı ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 43' te görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerine göre, koruyuculuk-sahiplenicilik ile işbirliği boyutları arasında orta düzeyde ($r=.40$, $p<.01$); okulun hedeflerini destekleme boyutu ile orta düzeyde ($r=.49$, $p<.01$); İnisiyatif boyutu ile orta düzeyde ($r=.36$, $p<.01$) ve gönüllülük boyutu ile orta düzeyde ($r=.36$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, kadın okul müdürlerinin koruyucu ve sahiplenici liderlik yaklaşımlarının, öğretmenlerin işbirlikçi çalışmalarını, okulun hedeflerini destekleme duyarlılıklarını, inisiyatif alma ve gönüllü çalışma eğilimlerini arttırdığını söylemek mümkündür.

Yardımseverlik ile işbirliği boyutları arasında orta düzeyde ($r=.33$, $p<.01$); okulun hedeflerini destekleme boyutu ile orta düzeyde ($r=.49$, $p<.01$); inisiyatif boyutu ile orta düzeyde ($r=.33$, $p<.01$) ve gönüllülük boyutu ile orta düzeyde ($r=.38$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, kadın okul müdürlerinin yardımsever davranışlarının öğretmenlerin hedefleri destekleme, inisiyatif alma, gönüllü ve işbirlikçi çalışma eğilimlerini arttırdığı söylenebilir.

Müdahalecilik-otoriterlik ile işbirliği boyutları arasında zayıf düzeyde ($r= -.27$, $p<.01$); inisiyatif ile zayıf düzeyde ($r= -.16$, $p<.01$) ve gönüllülük boyutu ile zayıf düzeyde ($r= -.14$, $p<.01$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre müdahaleci ve otoriter kadın okul müdürlerinin yönetsel tarzlarının öğretmenlerin işbirlikçi davranış eğilimlerini, inisiyatif alma ve gönüllü çalışma eğilimlerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Maternalist liderlik boyutlarının birbirleri ile ilişkileri incelendiğinde, koruyuculuk-sahiplenicilik ile yardımseverlik boyutları arasında çok yüksek düzeyde ($r= .87$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, bu iki liderlik tarzının büyük ölçüde birbirini desteklediğini ortaya koymaktadır. Koruyucu ve sahiplenici bir liderlik sergilendiğinde aynı zamanda yardımsever liderlik sergileme eğilimi artabilmektedir. Koruyucu-sahiplenici bir lider öğretmenleri destekleyip güvenli bir çalışma ortamı sunarak öğretmenlerin motivasyonunu artırırken; aynı zamanda onların ihtiyaçlarını anlamaya ve destek olmaya yönelik yardımsever bir yaklaşımda bulunabilir. Koruyuculuk-sahiplenicilik ile müdahalecilik-otoriterlik boyutu arasında orta düzeyde ($r= -.39$, $p<.01$) ve yardımseverlik ile müdahaleci-otoriter liderlik arasında orta düzeyde ($r= -.40$, $p<.01$) negatif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Koruyucu -sahiplenici ve yardımsever liderlik davranışları arttıkça müdahaleci-otoriter liderlik azalmaktadır.

Bağlamsal performans boyutlarının birbirleri ile ilişkileri incelendiğinde, işbirliği ile okulun hedeflerini destekleme arasında yüksek düzeyde ($r=.57$, $p<.01$); işbirliği ile

inisiyatif arasında yüksek düzeyde ($r=.65, p<.01$); işbirliği ile gönüllülük arasında yüksek düzeyde ($r=.59, p<.01$); okulun hedeflerini destekleme ile inisiyatif arasında yüksek düzeyde ($r=.57, p<.01$); inisiyatif ile gönüllülük arasında yüksek düzeyde ($r=.64, p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bağlamsal performans boyutlarının kendi içlerinde güçlü ilişkileri bulunmaktadır. Özellikle işbirliği, okulun hedeflere destekleme, inisiyatif ve gönüllülük boyutlarının birbirleriyle yüksek düzeyde bağlantılı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, bağlamsal performansın bileşenlerinin birbirini destekleyen yapılar olduğunu ve maternalist liderlik tarzının bazı yönlerinin bu performans türleri üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir.





BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde önce araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur. Daha sonra araştırmanın sonuçlarına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından çıkarılan sonuçlar araştırmanın amaçları doğrultusunda başlıklar halinde sunulmuştur.

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

- Kadın okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre kadın okul müdürleri okullarda en fazla yardımsever en az ise müdahaleci-otoriter davranışlar sergilemektedir. Okullarda sergilenen maternalist liderlik davranışlarına yönelik öğretmen ve müdür görüşleri benzerlik göstermektedir.
- Öğretmenlere göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları cinsiyet değişkenine açısından anlamlı bir fark göstermektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin maternalist davranışlarını daha olumlu değerlendirmekte ve okul müdürlerinin daha fazla yardımsever liderler olarak algılamaktadır.
- Kadın okul müdürleri ve öğretmenlere göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Kadın okul müdürleri ve öğretmenlere göre kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermemektedir.

- Kadın okul müdürlerine göre maternalist liderlik davranışları kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlere göre ise kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kadın okul müdürlerini daha müdahaleci ve otoriter algılama eğilimindedir.
- Kadın okul müdürlerine göre maternalist liderlik davranışları görev yapılan okul türü açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; öğretmenlere göre ise görev yapılan okul türü ile okul müdürlerinin maternalistik davranışları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kadın okul müdürlerini daha fazla koruyucu ve sahiplenici olarak algılarken liselerde görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin daha otoriter ve müdahaleci davranma eğiliminde olduklarını algılamaktadır.
- Kadın okul müdürleri ve öğretmenlerin değerlendirmelerine göre okulda çalışma süresi ile maternalist liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- Kadın okul müdürü ve öğretmenlere göre maternalist liderlik davranışları kişilik özellikleri, yetiştirilme tarzı, empati kurabilme ve anaç olma gibi kişisel faktörler nedeniyle ortaya çıkmaktadır.
- Okul müdürü ve öğretmenlere okullarda sergilenen maternalist liderlik davranışlarını olumlu algılama eğilimindedir.

Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Sonuçlar

- Kadın okul müdürleri ve öğretmenlere göre öğretmenler en fazla işbirlikçi davranma eğilimindedir. Kadın okul müdürlerine göre öğretmenler en az gönüllülük davranışları sergilerken; öğretmenlere göre en az okulun hedeflerini destekleme davranışları sergilemektedir.
- Öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla işbirliği yapma eğilimi göstermektedir.
- Kadın okul müdürlerine göre öğretmenlerin bağlamsal performansı medeni durum değişkeni açısından farklılık göstermemektedir.

- Lisansüstü dereceye sahip kadın okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin işbirlikçi davranışları ve okulun hedeflerini destekleme duyarlılığı lisans mezunu olan okul müdürlerine kıyasla daha yüksek algılanma eğilimindedir.
- Öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin kadın okul müdürleri görüşleri kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin bağlamsal performansına yönelik öğretmen görüşleri ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler daha fazla işbirliği yapma eğilimindeyken 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin işbirlikçi davranışları azalma eğilimindedir.
- Kadın okul müdürlerine göre öğretmenlerin bağlamsal performansı görev yapılan okul türü açısından farklılaşmamaktadır. Öğretmenlere göre bağlamsal performans okul türü açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anaokulu öğretmenleri diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla okulun hedeflerini destekleme, inisiyatif alma ve gönüllü davranışlar sergileme eğilimi göstermektedir.
- Kadın okul müdürleri ve öğretmenlere göre öğretmenlerin bağlamsal performansı okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Okul müdürleri ve öğretmenlere göre okullarda en fazla işbirlikçi davranışlar sergilenmektedir.

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderliği ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

- Kadın okul müdürleri ve öğretmenlere göre koruyuculuk-sahiplenicilik ile işbirliği, okulun hedeflerini destekleme ve inisiyatif boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kadın okul müdürlerinin koruyucu-sahiplenici davranışları arttıkça öğretmenlerin işbirlikçi davranışları, okulun hedeflerini destekleme duyarlılığı, inisiyatif alma ve gönüllülük davranışları artmaktadır.
- Kadın okul müdürleri ve öğretmenlere göre yardımseverlik ile işbirliği, okulun hedeflerini destekleme, inisiyatif ve gönüllülük boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Kadın okul müdürleri yardımsever liderlik tarzını

sergilediğinde öğretmenlerin işbirliği yapma, okulu hedeflerini destekleme, inisiyatif alma ve gönüllülük eğilimleri artmaktadır.

- Kadın okul müdürlerine göre müdahalecilik-otoriterlik ile işbirliği ve okulun hedeflerini destekleme boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Kadın okul müdürleri müdahaleci ve otoriter liderlik tarzını benimsediklerinde öğretmenlerin işbirlikçi davranışları ve okulun hedeflerini destekleme duyarlılığı azalmaktadır. Öğretmenlere göre ise müdahalecilik-otoriterlik ile işbirliği, inisiyatif ve gönüllülük boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Kadın okul müdürlerinin müdahalecilik-otoriterlik davranışları arttıkça öğretmenleri işbirliği yapma, inisiyatif alma ve gönüllülük davranışları eğilimleri azalmaktadır.
- Kadın okul müdürlerinin görüşlerine göre maternalist liderlik boyutlarının birbirleriyle anlamlı ilişkileri bulunmaktadır. Koruyuculuk-sahiplenicilik ile yardımseverlik boyutları arasında ve işbirliği ile okulun hedefleri destekleme boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlere göre ise koruyuculuk-sahiplenicilik ile yardımseverlik boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.
- Kadın okul müdürlerinin görüşlerine göre bağlamsal performans boyutlarının birbirleriyle pozitif ilişkileri bulunmaktadır. İşbirliği ile okulun hedeflerini destekleme boyutlarının pozitif yönlü anlamlı ilişkileri bulunmaktadır. Öğretmenlere göre ise bağlamsal performansın tüm boyutlarının birbirleriyle pozitif ve anlamlı ilişkileri bulunmaktadır. İşbirliği ile okulun hedeflerini destekleme boyutları arasında; işbirliği ile inisiyatif boyutları arasında; işbirliği ile gönüllülük boyutları arasında; okulun hedeflerini destekleme ile gönüllülük arasında; inisiyatif ile gönüllülük boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler vardır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları temel alınarak geliştirilen öneriler şu şekildedir;

Araştırmacılara Öneriler

- Bağlamsal performansın daha çok işbirliği ve okulun hedeflerini destekleme boyutlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Diğer bağlamsal performans türlerini teşvik eden liderlik davranışlarının saptanmasına yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları dışında öğretmenlerde bağlamsal performans davranışlarının azalmasına neden olan unsurların neler olduğu araştırılmalıdır.
- Kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performansları arasındaki pozitif ilişkiler farklı bağlamlarda daha ayrıntılı incelenmelidir. Farklı örgütsel ortamlarda bu ilişkinin nasıl değiştiği araştırılmalıdır.
- Maternalist liderlik ve bağlamsal performans araştırmaları daha büyük bir örneklem üzerinde yeniden ele alınmalıdır.
- Yardımsever ve koruyucu-sahiplenici liderlik tarzlarının öğretmenlerin işbirliği, inisiyatif alma ve gönüllülük gibi bağlamsal performans boyutlarına nasıl etki ettiğine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Müdahaleci-otoriter liderlik tarzının öğretmen motivasyonu üzerindeki uzun vadeli etkileri araştırılmalıdır.
- Cinsiyet rollerinin liderlik algısı üzerindeki etkileri sosyo-kültürel açıdan değerlendirilmelidir. Kadın ve erkek öğretmenlerin maternalist liderlik algılarının farklılaşmasının nedenleri üzerine nitel araştırmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre maternalist liderlik algılarındaki farklılıkların nedenleri derinlemesine analiz edilmelidir.
- Ortaokul ve lise düzeyinde maternalist liderlik algılarının farklılaşma nedenleri daha detaylı incelenmelidir. Anaokulu öğretmenlerinin bağlamsal performans davranışlarının yüksek düzeyde olmasının nedenleri üzerine çalışılmalıdır.

Uygulayıcılara Öneriler

- Kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarını bilinçli bir şekilde sergilemelerine yardımcı olacak liderlik eğitimleri düzenlenmelidir. Özellikle koruyucu-sahiplenici ve yardımsever liderlik tarzlarının olumlu yönleri vurgulanarak eğitimlerde uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
- Müdahaleci-otoriter liderlik tarzının öğretmenlerin motivasyonunu ve bağlamsal performansını olumsuz etkileyebileceği göz önüne alınarak liderlerin daha esnek ve destekleyici bir liderlik yaklaşımı sergilemesi teşvik edilmelidir.
- Ortaokul öğretmenlerinin koruyucu-sahiplenici liderlik tarzını daha olumlu algıladığı göz önünde bulundurularak bu düzeyde görev yapan kadın okul müdürleri için yönlendirmeler yapılmalıdır.
- Liselerde görev yapan okul müdürleri öğretmenlerin inisiyatif almasını ve gönüllü davranışları teşvik eden liderlik yaklaşımlarını benimsemelidir.
- Okul müdürleri okullarda öğretmenlerin bağlamsal performans davranışlarının artırılmasını teşvik eden ortamlar yaratmalıdır.
- Öğretmenlerin gönüllü davranışlarını arttırmaya yönelik uygulamalar hayata geçirilerek okula olan aidiyet duygusu güçlendirilmelidir.
- Daha deneyimli öğretmenler ile daha az deneyimli öğretmenler arasında bağlamsal performansı teşvik eden mentorluk programları düzenlenmelidir.
- Kadın okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışlarını sürdürülebilir şekilde geliştirebilmeleri için örgütsel politikalar oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin bağlamsal performansını olumsuz etkileyen maternalist liderlik davranışları yerine daha etkili maternalist liderlik uygulamaları benimsenmelidir.
- Öğretmenlerin motivasyonunu ve bağlamsal performansını destekleyen liderlik modelleri üzerine uygulamalı çalışmalar yapılmalı ve lider yetiştirme programlarına dâhil edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abolade, D. A. (2014). Socio-cultural factor as determinant of female leadership quality implications for human resource development. *Ege Academic Review*, 14(1), 53-62.
- Agich, G. J. (2003). *Dependence and autonomy in old age: An ethical framework for long-term care*. Cambridge: Cambridge University Press doi10.1017/cbo9780511545801
- Ağıroğlu Bakır, A., Uğurlu, C. T., Kybaşı, F., ve zyazıcı, K. (2017). Kadın okul yöneticileri üzerine nitel bir araştırma. *Current Research in Education*, 3(1), 1-14.
- Ahuja, M. K., & Thatcher, J. B. (2005). Moving beyond intentions and toward the theory of trying: effects of work environment and gender on post-adoption information technology use. *MIS Quarterly*, 29(3), 427-459.
- Aile, alışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021). *Türkiye’de Kadın*. Ankara: Kadının Sosyal Statüsü Genel Müdürlüğü.
- Akgün, C. (2021). Anelik. Erişim Adresi: <https://feministbellek.org/anelik/>
- Akın, U. (2012). *rgt ve Yönetimde İnişiyatif Alma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2001). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Okul Yneticiliğinde Dönüşümler ve Kadın Okul Yöneticiliği. *Tarih ve Toplum Dergisi* 207.
- Arat, N. (2010). *Feminizmin ABC’si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Arendell, T. (2000). Conceiving and investigating motherhood: The decade’s scholarship. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1192-1207.
- Arıkan, S. (1997). Kadın Yöneticilerin Liderlik zellikleri. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, . (2016). Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki, (yüksek lisans tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aycan, Z., & Kanungo, R. N. (2000). Toplumsal Kültürün Kurumsal Kültür ve İnsan Kaynakları Uygulamaları zerine Etkileri. Z. Aycan (Ed.), *Türkiye’de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları*, (ss. 25-47) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Aydın, İ. (2009). *Türk Eğitim Yönetiminde nc Kadınlar-1*. Ankara: Pegem-A.
- Aydın, İ. (2016). *ğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme Ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Aydın, İ. (2017). Yönetimde Paternalizm. A. Kasapoğlu, A. Çakır İlhan, Z. Güler, (Editörler). Prof. Dr. Mahmut Tezcan'a Armağan: Bilime Adanmış Bir Yaşam. (ss.152-167). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Bağcı, Z. (2014). Çalışanların İş Doyumunun Görev ve Bağlamsal Performansları Üzerindeki Etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 24, 58-72.
- Balce O. ve Demir, S. (2007). *İstatistik Ders Notları*. Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Bölümü, Denizli.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (13. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Banoğlu, K. (2011). Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ve Teknoloji Koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Barbuto Jr, J. E., Fritz, S. M., Matkin, G. S., & Marx, D. B. (2007). Effects of gender, education, and age upon leaders' use of influence tactics and full range leadership behaviors. *Faculty Publications: Agricultural Leadership, Education & Communication Department* 40(2), 70-83.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior*. Washington D.C: Hemisphere Publishing.
- Baş, T. (2010). *Anket: Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir?* Ankara: Seçkin.
- Baştürk, E. (2015). Medyada Annelik Temsilleri ve Anne Savaşları: Haftanın Annesi Yarışma Programının Analizi. *Kadın/Woman 2000-Kadın Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 91-112.
- Baumgardner, J. (2011). *F'em!: goo goo, gaga and some thoughts on balls*. Seal Press.
- Béland, D. (2021). *The Oxford handbook of the welfare state*. New York: Oxford University Press.
- Berkes, N. (2008). *Türkiye' de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Berkman, Ü. A. (1983). Az Gelişmiş Ülkelerde Kamu Yönetiminde Yolsuzluk Ve Rüşvet. Ankara: TODAİE, 203.
- Beyhan, A. & Aydın, İ. (2025). Why Do Teachers Join Informal Groups and How Are They Managed?: A Research on Informal Groups in Schools. *European Journal of Education*,1. Doi: 10.1111/ejed.70005.
- Bilici, H. F. (2017). Tükenmişlik, işe bağlılık, işten ayrılma, babacan liderlik ve bir araştırma. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bonoli, G. (1997) . Classifying welfare states: a two dimensional approach. *Journal of Social Policy*, 26(3), 351-372.

- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmit & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brandt, G. C. (1985). Organizations in Canada: The English protestant tradition. In P. Bourne (Ed.). *Women's paid and unpaid work: historical and contemporary perspectives* (pp. 79-98). Toronto: New Hogtown Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17.baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Camcı, H. ve Güvenç, M. L. (2022). Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. *International Academic Social Resources Journal*, 7(38), 655-660
- Cardoza-Oquendo, J. (2020). Lugenia Burns Hope. *New Georgia Encyclopedia*. <https://www.georgiaencyclopedia.org/articles/history-archaeology/lugenia-burns-hope-1871-1947/>
- Case, S. S. (1994). *Gender differences in communication and behaviour in organizations*. In M. J. Davidson, R.J. Burke (Eds.). *Women in management* (pp. 144-167). London: Paul Chapman Publishing.
- Chandler, D. (2011). What Women Bring to the Exercise of Leadership. *Journal of Strategic Leadership*, 3(2), pp. 1-12.
- Chase, S. E. (2007). Maternalism. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. USA: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/9781405165518.wbeosm050
- Cheng, B. S., Chou, L. F., Wu, T. Y., Huang, M. P., & Farh, J. L. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 89–117. doi: 10.1111/j. 1467-839X.2004.00137.x
- Chou, L.F., Cheng, B.S. ve Jen, C.K., (2005). The contingent model of paternalistic leadership: subordinate dependence and leader competence, Paper Presented at 2005 Annual Meeting of The Academy of Management, Hawaii.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (2nd Edition). New York: Routledge.
- Conway, J. M. (1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 84, 3–13.
- Coulter M. (2010). Institution of Motherhood. In A. O'Reilly, (Ed.) *Encyclopedia of Motherhood* (pp. 571-572). Thousand Oaks, Calif: Sage.

- Coutu, D. L. (2004). Putting leaders on the couch: A conversation with Manfred F. R. Kets de Vries. *Harvard Business Review*, 82(1), 65-71.
- Cresswell J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı.
- Cummins, E. R. (2019) The Blackwell Encyclopedia of Sociology. In G. Ritzer & C. Rojek. (Eds.) John Wiley & Sons, DOI: 10.1002/9781405165518.
- Çalışır, K. T. (2014). Suç ve Çocuk Nasıl Yan Yana Gelir. Kapitalizm Ve Paternalizm Kısacasında Çocuk. *Türkiye’de Çocuklara İlişkin Sorunlar ve Alternatif Politika Arayışı Uluslararası Sempozyumu* (ss.238-269), Malatya.
- Çelik, C., & Özdevecioğlu, M. (2001, Ekim). Kadın girişimcilerin demografik özellikleri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin Nevşehir ilinde bir araştırma. 1. Orta Anadolu Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çelikten, M. ve Yeni, Y. (2004). Okul Müdürlerinin Liderlik Ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 12 (2), 305-314
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Davidoff L. & Hall C. (1987). *Family fortunes: Men and women of the english middle class 1780-1850*. London: Hutchinson.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dictionary Cambridge. (2025) Erişim Adresi: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/volunteering>, 13 Ocak 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Dobbins, G. H. & S.J. Platz (1986). Sex differences in leadership: How real are they? *Academy of Management Review*, 11(1), 118-127.
- Douglas S. & Michaels M. (2004). *The mommy myth, the idealization of motherhood and how it has undermined women*. New York: Free Press.
- Due, C. (2016). Maternalism. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*, 1–5. doi:10.1002/9781118663219.wbegs095.

- Eagly, A.H., Karau, S. ve Makhijani, M.G. (1995). Gender and The Effectiveness of Leaders: A MetaAnalysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(1), 125-145.
- Ehnert,I., Harry, W., & Klaus J. Z. (2013). *Sustainability and human resource management: Developing sustainable business organizations*. Springer Science & Business Media.
- ERG (2018). Eğitim İzleme Raporu. Erişim adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org>
- Ersoy, S. (2006). İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları (Van ili örneği) *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi+. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Eryılmaz, İ. ve Gulova, A. (2019). Örgüt Kültürü ve Bağlamsal Performans Arasındaki İlişkide Temel Motivasyon Kaynaklarının Biçimleyici Rolü. *Yönetim ve Ekonomi, Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 26(2), 495-514.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Farh, J. L. & Cheng, B. S. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. İçinde J. T. Li, A. S. Tsui, & E. Weldon (Eds.), *Management and organizations in the Chinese context*, 94-127. London: Macmillan.
- Farh, L. J., Cheng, B. S., & Chou, L. F. (2000). A triad model of paternalistic leadership: Constructs and measurement. *Indigenous psychological research in Chinese societies*, 14, 3.
- Fatima, A., Imran, R., & Awan, S. H. (2011). Emotional intelligence and transformational leadership: Finding gender differences. *World Applied Science Journal*, 14(11), 1734-1743.
- Fırat, M. (2022). *Karma Yöntem Araştırmaları: Yöntembilimde Açıklığın Yükselişi*. Ankara: Nobel.
- Firestone, S. (1993). *Cinselliğin Diyalektiği: Kadın Özgürlüğü Davası* (Y. Salman, Çev.). İstanbul: Payel.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between east and west germany. *The Academy of Management Journal* 39(1), 37-63. DOI:10.2307/256630.
- Garey, A. I. (2009). *Motherhood*. In J. O'Brien (Ed.), *Encyclopedia of Gender and Society*. (pp. 583-588). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Garrett, H. L. (1999). Feminizing social welfare: The needlework guild of canada, 1892-1995. In K. A. Blackford, M. L. Garceau & S. Kirby (Eds.), *Feminist success stories*, (pp 307-317). Canada: University of Ottawa Press.

- Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. (2009). *Educational research competencies for analysis and applications*. (Ninth Edition). New Jersey: Pearson Education International.
- Gilligan C. (1988). *Remapping the moral domain: New images of self in relationship, mapping the moral domain*. In Carol Gilligan, Janie Victoria Ward & Jill McLean Taylor, (Eds.). *A contribution of women's thinking to psychological theory and education*. (pp. 3-19). Cambridge: Harvard University Press
- Glesne C. & Peskin A. (1992). *Becoming a qualitative researcher*. White Plains, NY: Longman
- Gligorović, B., Nikolić, M., Terek, E., Glušac, D. & Tasić, I. (2016). The impact of school culture on Serbian primary teachers' job satisfaction. *Hacettepe University Journal of Education*, 2(31), 231-248.
- Gordon, L. (1994). *Pitied but not entitled: single mothers and the history of welfare, 1890–1935*. Cambridge, MA: Harvard University Press,
- Green F. C. (2010). Patriarchal ideology of motherhood, A. O 'Reilly (Ed.). In *Encyclopedia of Motherhood* (pp. 969-970). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Grego-Planer D. (2022) The relationship between benevolent leadership and affective commitment from an employee perspective. *Plos One* 17(3): e0264142. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264142>
- Grove, R., & Montgomery, P. (2000). Women and the leadership paradigm: Bridging the gender gap. *National Forum Journal*, 17E, 1-7.
- Güleş, H. ve C ağılayandereli, M. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 183- 197.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611.
- Gümüş, İ. (2018). Tarihsel Perspektifte Refah Devleti: Doğuş, Yükseliş ve Yeniden Yapılanma Süreci. *Journal of Political Administrative and Local Studies* 1(1), 33-66.
- Güney, S. (1997, Haziran). *Yönetici ve Yönetilen Açısından Disiplin ve Moral*. 21. Yüzyıl'da Liderlik Sempozyumu, Bildiriler Kitabı. DHO Matbaası, İstanbul.
- Hall S. (1994). Kültür, Medya ve “İdeolojik Etki”. M. Küçük (Ed. ve Çev.). *Medya, İktidar, İdeoloji* (ss. 169-209). Ankara: Ark Yayınları.
- Hawkesworth, M. E. (2006). *Globalization and feminist activism*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Helduser, U. (2002). Matriarchat. In R. Kroll (Ed.) *Gender Studies. Geschlechterforschung. Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. (pp. 259–260). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Press.

- Heywood, L. & Drake, J. (1997). *Third wave agenda: being feminist, doing feminism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hinkin, T.R., Tracey, J.B. & Enz, C.A. (1997) Scale Construction: Developing Reliable and Valid Measurement Instruments. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 21, 100-120. doi.org/10.1177/109634809702100108.
- Hobson, B. (1994). Solo mothers, social policy regimes, and the logics of gender. In D. Sainsbury (Ed.) *Gendering welfare states* (170-188). London: Sage.
- Holmes, C. (2006). *Born to do it? The social construction of motherhood* (Unpublished master's thesis). Department of Women Studies. Simon Fraser University, Canada.
- Huber, E. & Stephens, J. (2001). *Development and Crisis of the Welfare State: Parties and Policies in Global Markets*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/9780226356495>
- Irigaray L. (2006). *Ben Sen Biz, Farklılık Kültürüne Doğru*. S. Büyükdüvenci ve N. Tural (Çev.). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Jain, A. K., Giga, D. S. I., & Cooper, C. L. (2010). Social power as a means of increasing personal and organizational effectiveness: The mediating role of organizational citizenship behavior. *Journal of Management & Organization*, 17(3), 412-432.
- Jawahar, I. M. & Carr, D. (2007). Conscientiousness and contextual performance: The compensatory effects of perceived organizational support and leader- member exchange. *Journal of Managerial Psychology*, 22(4), 330-349. <https://doi.org/10.1108/02683940710745923>.
- Johnson D. D. & Swanson H. D. (2003). Invisible mothers: a content analysis of motherhood ideologies and myths in magazines. *Sex Roles*, 49, July, 21-33.
- Kart, M. (2015). *Örgütsel Sinizm: Bağlamsal Performans ve Etik İdeoloji*. Ankara: Nobel Akademik.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-211.
- Kealy, L. (1979). A not unreasonable claim: women and reform in Canada 1880's-1920's. Toronto: The Women's Education Press.
- Kent, T. W., Blair, C. A., Rudd, H. F. & Schuele, U. (2010). Gender differences and transformational leadership behavior: Do both German men and women lead in the same way? *International Journal of Leadership Studies* 6(1), 52-66.
- Kerber, L. (1976). The republican mother: Women and the enlightenment. An American perspective. *American Quarterly* 28(2), 187-205.
- Kılınç, H. (2017). Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

- Koven, S. & Michel, S. (1993). *Motherhood of a new world: Maternalist politics and the origins of welfare states*. New York: Routledge.
- Koven, S. (1993). *Borderlands: Women, voluntary action, and child welfare in Britain, 1840 to 1914*. In *mothers of a new world. Maternalist politics and the origins of welfare states*, edited by Seth Koven and Sonya Michel. New York: Routledge.
- Kreiner, G.E., & Ashforth, B. E. (2004). Evidence toward an expanded model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 25(1), 1-27.
- Kutz-Flamenbaum, R. V. (2009). *Maternalism in the encyclopedia of mothering*. A. O'Reilly (Ed.). New York: Sage.
- Ladd-Taylor, M. (1993). Toward defining maternalism in U.S. history. *Journal of Women's History* 5, 110-113.
- LaGates, M. (2011). *In their time: a history of feminism in western society*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Larsen, E. (1997). The American introduction of maternalism as a historical concept. *Nora, Nordic Journal of Women's Studies*, 5(1), 14-25.
- LePine, J. A., & Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: Evidence of differential relationships with big five personality characteristics and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology*, 86(2), 326.
- LePine, J.A, Hanson, M. A., Borman, W. C. & Motowidlo, S. J. (2000). Contextual performance and teamwork: Implications for staffing. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 19, 53-90.
- Lewin K, Lippitt R, & White K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-301.
- Lewis, J. (1992). Gender and the development of welfare regimes. *Journal of European Social Policy*, 3, 159-73.
- Lim, J.Y.K., Chidambaram, L. & Carte, C. (2008). Impression Management and Leadership Emergence in Virtual Settings: The Role of Gender and Media, Proceedings of JAIS Theory Development Workshop. Sprouts: Working Papers on Information Systems, 8(22).
- Luhmann, N. (2002). *Refah devletlerinin siyaset teorisi* (M. Beyaztaş, Çev.). İstanbul: Bakış Yayınları.
- Madsen, S. R. (2006). Leadership styles and philosophies of women university presidents. *Advancing Women in Leadership Journal*, 21.
- Mael, Fred & Ashforth, Blake E. (1992). Alumni and their alma mater: a partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103.

- Martinez, P. G. (2003). Paternalism as a positive form of leader-subordinate exchange: Evidence from Mexico. *Journal of Iberoamerican Academy of Management*, 1: 227-242.
- Mcglynn, C. (2000). Ideologies of motherhood in european community sex equality law. *European Law Journal*, 6(1), 29-44.
- Meydan, C.H., Dirik, D. ve Eryılmaz, İ. (2018). Liderin Güç Kaynakları ve İş Performansı Arasındaki İlişkide Pelz Etkisinin Düzenleyici Rolü. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 75-92.
- Michel, S. (1993). The limits of maternalism: Policies toward American wage-earning mothers during the progressive era. In *mothers of a new world. Maternalist politics and the origins of welfare states*, Seth Koven and Sonya Michel (Eds). New York: Routledge.
- Millett, K. (2000). *Sexual politics*. New York: University of Illinois Press.
- Mitchel, J. (1985). *Kadınlık durumu* (G. İnal, Çev.). İstanbul: Kadın Çevresi Yayınları.
- Mitchel, J. & Oakley, A. (1984). *Kadın ve eşitlik* (F. Berktaş, Çev.). Ankara: Kaynak Yayınları.
- Motowidlo, S. J. & Van Scooter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology* 79(4), 475-480. DOI:10.1037/0021-9010.79.4.475
- Motowidlo, S. J., Borman, W. C. & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human Performance*, 10(2), 71-83.
- Muncy, R. (1994). *Reformda kadın hakimiyeti yaratmak, 1890-1935*. New York: Oxford University Press.
- Nalbant, M. (2002). Kamu Çalışanlarının Kadın Yöneticilerde Liderlik Davranışlarını Algılamaları Ve Bir Anket Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Nash, K. (2002) Human rights for women: an argument for deconstructive equality. *Economy and Society* 31(3), 414-433.
- NCES (2020). *Characteristics of public school principals*. Erişim adresi: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cls.asp
- Nodding N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Notz, G. (2012). *Feminizm* (S. D Çetinkaya, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Nyder, C. & Shane J., L. (2007). *Positive psychology: the scientific and practical explorations of humastrength*. California: Sage

- O'Neill, W. (1969). *Everyone was brave: The rise and fall of feminism in America*. Chicago: Quadrangle Books.
- Oğuz-Kılıç A. (2005). *Fedakâr Eş-Fedakâr Yurttaş; Yurttaşlık Bilgisi ve Yurttaş Eğitimi, 1970-1990*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Oktay, C. (1983). Yükselen istemler karşısında Türk siyasal sistemi ve kamu bürokrasisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları
- Onay, M. (2011). Çalışanın Sahip Olduğu Duygusal Zekâsının ve Duygusal Emeğinin, Görev Performansı Ve Bağlamsal Performans Üzerindeki Etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(4), 587-600.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome. Issues in organization and management series*. Lexington, MA: Lexington Books/D.C. Health and Co.
- Orloff, A. S. (1993). Gender and the social rights of citizenship: State policies and gender relations in comparative perspective. *American Sociological Review*, 58(3), 303-328.
- Orloff, Ann. (2004). From Maternalism to Employment for All. State Policies to Promote Women's Employment across the Affluent Democracies. *The State After Statism: New State Activities in the Age of Liberalization*. J. D. Levy (Ed.) London: Harvard University Press. 230-268.
- Oxford Learners Dictionaries. (2025) Erişim adresi: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/helpfulness>. 14 Ocak 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde Kayırmacı Uygulamalar: Kavramsal Bir Çerçeve. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2014/2(20), 174-206.
- Özsarı, A. (2020). *Kamu Spor Örgütlerinde Entelektüel Sermaye, İnovatif Davranış Ve Bağlamsal Performans İlişkisi* (Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Öztekin-Bayır, Ö. ve Dönmez, A. (2020). Being a woman school principal in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(1), 163-202.
- Pallant, J. (2011). Survival manual. *A step by step guide to data analysis using SPSS*, 4(4).
- Pellegrini, E. K., and Scandura, T. A. (2008). Paternalistic leadership: A review and agenda for future research. *Journal of Management*, 34(3), 566-593. doi: 10.1177/0149206308316063
- Phoenix, A. & Woollett, A. (1991). Motherhood: Social construction, politics and psychology. In A. Phoenix, A. Woollett & E. Lloyd (Eds.), *Motherhood, meanings, practices and ideologies* (pp. 13-27). London: Sage Publications.

- Plant, R. J. (2015). Anti-maternalism: A new perspective on the transformation of gender ideology in the twentieth-century United States. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 22(3), 283–288.
- Powell, G. N. (1990). One more time: Do female and male managers differ? *Academy of Management Executive*, 4(3), 68-75.
- Redding, S. G. (1990). *The spirit of chinese capitalism*. Berlin: Walter de Gruyter.,
- Resmî Gazete (2010). *Kadın İstihdamının Artırılması ve Fırsat Eşitliğinin Sağlanması Genelgesi*. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100525-12.htm>
- Resmî Gazete (2013). *Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130816-8.htm>
- Rich, A. (1995). *Of woman born: Motherhood as experience and institution*. London: WW Norton & Company.
- Rothman B. K. (1994). Mothers and fathers: ideology in a patriarchal Society. In E. N. Glenn, G. Chang & L. R. Forcey (Eds.). *Mothering ideology, experience, and agency* (pp.139-157). London: Routledge.
- Sainsbury, D. (1996). *Gender, equality and welfare states Cambridge*. UK: Cambridge University Press.
- Sanford, K. D. (1998). *Leading with love: how women (and men) can transform their organizations through maternalistic management*. WA: Vashon Publishing.
- Saylık, A. (2017). *Okul Müdürlerinin Paternalist (Babacan) Liderlik Davranışları ile Hofstede'nin Kültür Boyutları Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saylık, A. ve Aydın, İ. (2020). Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi; Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1),273-300.
- Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G., & Osborn, R.N. (1995). *Basic organizational behaviour*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Schmuck, P. A. (1975). Deterrents to women's careers in school management. *Sex Roles*, 1(4), 339-353.
- Science History Institute (2017). Ellen H. Swallow Richards. <https://www.sciencehistory.org>.
- Scott, S.G. & Lane, V.R. (2000). A stakeholder approach to organizational identity. *Academy of Management Review*,25(1),43-62.
- Sennett, R. (2012). *Beraber*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Shakeshaft, C. (1989). The gender gap in research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 25(4), 324-337.
- Shields, P. (2017). Jane Addams: Pioneer in American Sociology, Social Work and Public Administration. In P. Shields (Ed) Jane Addams: Progressive Pioneer of Peace, Philosophy, Sociology, Social Work and Public Administration, (pp.43-68).New York: Springer.
- Sklar, K. K. (2013). *The historical foundations of women's power in the creation of the American welfare state, 1830-1930*. In Mothers of a new World, Koven & Michel (Eds.) (pp. 43-93). Routledge.
- Skocpol, T. (1992). Protecting soldiers and mothers: The political origins of social policy in the United States. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press,
- Smith, D. S. (1977). Family limitation, sexual control, and domestic feminism in viktorian america. In M. Hartmann and L. Banner (Eds.). *Clio's consciousness raised* (pp. 119-137). New York: Harper.
- Smiths, A. P. & Van Riel, C.B.M. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 44, 5.
- Sneider, A. (2010). The new suffrage history: voting rights in international perspective. *History Compass*. 8(7), 692–703. doi:10.1111/j.1478-0542.2010.00689.
- Spector, B. A. (2015). Carlyle, Freud, and the Great Man Theory more fully considered. *Leadership*, 12(2), 250–260. doi:10.1177/1742715015571392.
- Stoner, J. A. F., & Freeman, R. E. (1992). *Management*. London: Prentice Hall International, Inc.
- Şahin, A., & Mutlu, B. G. (2024). Liselerde Disiplin Sorunları: Nedenler, Stratejiler ve Çözüm Önerileri. *Asya Studies*, 8(30), 95-112. <https://doi.org/10.31455/asya.1565626>
- Tallerico, M. & Blount, J. M. (2004). Women and the superintendency: Insights from theory and history. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 633-662.
- Tan, M.(1996). Eğitim Yönetimindeki Kadın Azınlık. *Amme İdaresi Dergisi* 29(4), 33-42.
- Taş, G. (2016). Feminizm Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Kavramsal Analizi, Tarihsel Süreçleri Ve Dönüşümleri. *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, 3(5), 163-175.
- TEDMEM (2019). *Bir Bakışta Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tetik, T., Ataç, H. ve Köse, S. (2018). Psikolojik Sermaye İle İş Doyumu Ve Performans İlişkisi: Türkiye'de Yapılan Araştırmalar Üzerinden Bir Meta Analizi. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 32(2), p289-314.

- Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Timurturk, M. (2019). Ebeveynlik ve Dijital Medya: Anneliğe İlişkin Yaratılan Yeni Temsiller ve Dayanışma Örüntüleri. *Mediterranean Journal of Humanities* 9(1), 315-333. DOI: 10.13114/MJH.2019.466.
- Tokmak, M. (2021). Çalışanların İş Yaşam Kalitesinin Bağlamsal ve Görev Performansı Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19, 54-68.
- Topateş H., ve Kalfa A. (2009). Yeni Çalışma İlişkileri Bağlamında Örgütsel Yurttaşlık ve Duygusal Emek. *Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu Bildiriler* (ss. 423-431). Belediye-İş Sendikası Yayını, Ankara.
- Turan, S. (2020). Liderlik Nedir? K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram - Araştırma – Uygulama*. (ss. 1-5) .Ankara: Pegem Akademi.
- Türesin, H. (2012). *Örgüt çalışanlarının paternalistik liderlik algıları, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, iş tatmin düzeyleri ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisan Tezi), Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Tüzün, İpek Kalemci ve Çağlar, İ. (2009). Örgütsel Özdeşleşmenin Öncülleri Üzerine Bir Araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 284-293.
- Ünlü, O. ve Yürür, S. (2011). Duygusal Emek, Duygusal Tükenme ve Görev/Baglamsal Performans İlişkisi: Yalova’da Hizmet Sektörü Çalışanları İle Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 37, 183-207.
- Van Dyne, L., Cummings, L.L., & McLean Parks, J. (1995). *Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity*. In L. L. Cummings ve B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior*, (pp. 215-285). Greenwich, CT: JAI Press.
- Van Scotter, J. R., & Motowidlo, S. J. (1996). Evidence for two factors of contextual performance: Job dedication and interpersonal facilitation. *Journal of Applied Psychology*, 81, 525–531.
- Viswesvaren C, Ones DS. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(4), 216–226.
- Vocabulary. (2025). Erişim adresi: <https://www.vocabulary.com/dictionary/maternalism> sitesinden 13 Ocak 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Walby, S. (2001). *From gendered welfare state to gender regimes: National differences, convergence or re-structuring? Paper presented to Gender and Society Group*, Stockholm University.
- Walker, C. (1995). Conceptualising motherhood in twentieth century south africa. *Journal of Southern African Studies*, 21(3), 417-437.

- Wang, H., & Guan B. (2018). The positive effect of authoritarian leadership on employee performance: the moderating role of power distance. *Frontiers in Psychology*, 9, 357 doi:10.3389/fpsyg.2018.00357.
- Weiner, L. Y. (1993). Maternalism as a Paradigm: Defining the Issues. *Journal of Women's History*, 5(2) , 96-130.
- Wiley Online Library. (2025) . Erişim adresi : <https://onlinelibrary.wiley.com> sitesinden 13 Ocak 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Wirth, L. (2001). *Breaking through the glass ceiling: Women in management*. Geneva: International Labour Office. <https://digitallibrary.un.org/record/458902> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2016). Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Sosyo-Demografik Faktörleri Bağlamında İncelenmesi: Kadın Yöneticiler Arasında Bir Araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 294-313.
- Yukl, G. A. (1989). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Zhao, Z. & Bo, J. (2007). The Effects Of Paternalistic Leadership On Leader-Member Exchange. *International Conference On Management Science And Engineering*, 985-990.
- Zylan, Y. (2000). Maternalism redefined: Gender, the state, and the politics of day care, 1945-1962. *Gender and Society* 14(5), 608-629.



EK 1. MLDÖ ve BPDÖ Okul Müdürü Formu

MATERNALİST LİDERLİK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ (Okul Müdürü Formu)

Sayın Okul Müdürü,

Bu ölçek, “Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” isimli doktora tez çalışmasına veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlere göre kadın okul müdürlerin maternalist liderlik davranışları, üçüncü bölümde ise bu davranışların öğretmenlerin bağlamsal performansını etkileme durumlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Sizden beklenen her bir ifadeyi dikkatle okuyarak karşısındaki ölçekte katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Araştırmanın objektifliği açısından lütfen ölçeğe isminizi yazmayınız. Toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda değerlendirilecek olup başka bir kişi ya da kurum ile paylaşılmayacaktır. Lütfen her madde için tek bir seçenek işaretleyiniz ve işaretlenmeyen madde bırakmayınız.

Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Gülsüm ÖĞÜT
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen her soru için durumunuza uyan seçeneği işaretleyiniz.

I. Cinsiyetiniz	☐ Kadın	☐ Erkek			
II. Medeni durumunuz	☐ Evli	☐ Bekâr			
III. Eğitim durumunuz	☐ Lisans	☐ Lisansüstü			
IV. Branşınız					
V. Meslekteki kıdeminiz	☐ 1-5 yıl	☐ 6-10 yıl	☐ 11-15 yıl	☐ 16-20 yıl	☐ 21+ yıl
VI. Şimdiki okulunuzda çalışma süreniz	☐ 1-5 yıl	☐ 6-10 yıl	☐ 11-15 yıl	☐ 16-20 yıl	☐ 21+ yıl
VIII: Okulunuzun türü	☐ Anaokulu	☐ İlkokul	☐ Ortaokul	☐ Lise	☐ Diğer

Tanımlar

Maternalist Liderlik

Kamu okullarında görev yapan kadın müdürlerin anneliğe özgü, koruyucu, sahiplenici, müdahaleci ve kontrol edici anaç davranışları ile şekillenen liderlik biçimidir. Maternalist liderlik, kadınların özel alandaki (evdeki) annelik faaliyetlerini, annelikçi, anaç, anaerkil davranışları kamusal alanlarda (çalışma ortamlarında, okullarda) ortaya koyarak sergiledikleri liderlik biçimidir.

Bağlamsal Performans

Öğretmenlerin iş tanımlarında yer almayan ancak fazladan sergiledikleri davranışlardan oluşan performanstır. Görev tanımında belirtilen rol ve davranışlarının yanında başkalarına yardımda bulunma, işbirliği yapma, örgütsel hedefleri destekleme gibi faaliyetleri içerir ve tüm bu faaliyetlerin gönüllü olarak yapılmasını kapsayan performans türüdür.

II. BÖLÜM: MATERNALİST LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda kamu okullarında görev yapan kadın müdürlerin maternalist liderlik davranışlarına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen mevcut okul müdürünüzü düşünerek bu ifadelere ne derecede katıldığınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz ve **cevapsız soru bırakmayınız.**

Yardımseverlik	KATILMA DERECEŚİ				
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1. Öğretmenlere çalışmalarını ile ilgili her konuda yardım ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Öğretmenlerle dayanışma içindeyim.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Öğretmenlerin okul dışındaki ihtiyaçlarıyla da ilgilenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Okulda öğretmenlerin üstesinden gelemedikleri sorunların çözümünde destek olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Öğretmenlere özel yaşamlarında yol gösterici olmaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Düğün, cenaze, doğum günü gibi özel günlerde öğretmenlerin yanlarında olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Öğretmenlerin sorunlarını mesai saati dışında da dinlemek, çözmek için zaman ayırıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Öğretmenlerin özel sorunlarıyla tek tek ilgilenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Ekonomik zorluk yaşayan öğrenci, öğretmen ve velilere maddi yardımda bulunurum.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Öğretmenlerin sevinçleri ve üzüntülerini paylaşıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Otoriterlik					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
11. Öğretmenlerin istek ve görüşlerini dikkate almadan kararlar veririm.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Aldığım kararların öğretmenler tarafından sorgulanmadan kabul edilmesini beklerim.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Gerekli gördüğümde öğretmenleri sözlü veya yazılı bir şekilde uyarırım.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Öğretmenlere kendi kurallarımı dayatırım.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Okulda katı bir disiplin uygulayırım.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Tüm yetkinin yalnızca bende olmasını isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Öğretmenleri sürekli kontrol etmek isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Verdiğim görevlerin (nöbet, ders programı, sınav görevi, vb.) öğretmenler tarafından itirazsız yerine getirmesini beklerim.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Öğretmenler adına karar verme hakkını kendimde görürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Öğretmenlere mesafeli davranırım.	☐	☐	☐	☐	☐

21. Okuldaki talimatlara uyulması konusunda katırım.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Emir kipi ile konuşurum.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Görevlendirmelerde (nöbet, ders programı, sınav görevi, vb.) öğretmenlerin isteklerini göz ardı ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
Müdahalecilik					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
24. Öğretmenlerin dış görünüşüne, kılık-kıyafetine müdahale ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Öğretmenlerin özel yaşamlarına müdahale ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Öğretmenlerin kendi yaşamlarını etkileyecek kararlarına (evlilik, çocuk sahibi olma gibi) okuldaki işleri etkileyeceği gerekçesiyle müdahale ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Gerekmediği halde öğretmenlerin kendi aralarında çözebilecekleri sorunlara dahil olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Özel yaşantısını beğenmediğim öğretmenleri sözlü veya yazılı olarak uyarırım.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Öğretmenlerin talebi olmadan onlara tavsiyeler veririm.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Öğretmenlerin iyiliğini gözeterek rızalarını almadan onları her konuda yönlendiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Öğretmenlerden daha deneyimli olduğum için sınıf içinde sergilenen davranışlara (ders anlatımı, sorun çözme, vb.) müdahale ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların fikirlerini özgürce paylaşmasına engel olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Her konuda itaat ve saygı duyulmasını beklerim.	☐	☐	☐	☐	☐
Koruyuculuk - Sahiplenicilik					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
34. Öğretmenleri velilere karşı korurum.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Öğretmenleri üst yönetime karşı korurum.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Okulda öğretmenlere ikramda bulunmayı severim.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Öğretmenleri çocuğum gibi görürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Okulda bir aile havası kurmaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
39. Öğretmenlere “kızım”, “oğlum”, “evladım” diye hitap ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Okulu kendi ailem gibi yönetirim.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Öğretmenlerin hata yapması durumunda hatalarını telafi ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
42. Öğretmenlerin hatalı davranışlarına karşı hoşgörülüyüm.	☐	☐	☐	☐	☐
43. Bir anne gibi öğretmenlere kol kanat gererim.	☐	☐	☐	☐	☐

BAĞLAMSAAL PERFORMANS ÖLÇEĞİ

Aşağıda kamu okullarında görev yapan ve kadın okul müdürleri ile çalışan öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelere ne derecede katıldığınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz ve **cevapsız soru bırakmayınız.**

Okulun Hedeflerini Destekleme	KATILMA DERECEŚİ				
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Öğretmenler,					
1. Okulda gerçekçi hedefler oluşturulmasına katkıda bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Okulu geliştireceğini düşündükleri yeni hedefleri üst yönetimle paylaşırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Okulun hedeflerini gerçekleştirmek için üzerlerine düşen görevleri yerine getirirler.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Okulda uygulanan yönetsel prosedürlerle ilgili geliştirici önerilerde bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Okulun hedeflerine ulaşmasında uygun olmadığını düşündükleri talimatlar, politikalar ve prosedürlere karşı çıkarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Okulun hedeflerine ulaşması için yapılan faaliyetleri desteklerler.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Okulda hedeflere ulaşmak için her zaman itici bir güç olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Okulun hedeflerine ulaşma durumunu ölçmek üzere gerekli verilerin toplanmasına katkıda bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Okulun sorunlarının çözümüne yönelik farklı seçenekler sunarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Okulun stratejik planlama çalışmalarına katkıda bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Hazırlanan stratejik planın uygulanmasına destek olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Diğer öğretmenlere yeni stratejilerin uygulanması için fikirler verirler.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Okulun misyonunu gerçekleştirmek için ellerinden geleni yaparlar	☐	☐	☐	☐	☐
İşbirliği					
Öğretmenler,					
14. Diğer öğretmenlerle etkili bir şekilde iletişim kurarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Ders dışı görevlendirmelerde (pano hazırlama, belirli gün ve haftaları kutlama etkinlikleri, vb.) öğretmenlerle ortak çalışmalar yapmaya isteklidirler.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Okuldaki çalışmaları yürütürken diğer öğretmenlerin önerilerini dikkate alırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Okul ve öğrencilerin yararına olabilecek her türlü konuda velilerle işbirliği yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Diğer öğretmenlerle işbirliği yapmak için gerektiğinde kendi düşüncemden ödün verirler.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Okulda işbirliği içinde çalışmak için diğer öğretmenlerle etkili bir planlama yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Çalışmalarında okulun ortak amaçlarını gözetirler.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Okulda başarılı olmak için tüm çalışanların işbirliği yapmasını önemli bulurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Diğer öğretmenler ve okul müdürleriyle birlikte çalışmanın gerektirdiği koşulları yerine getirirler.	☐	☐	☐	☐	☐

23. Öğretmenlerle uyum içinde hareket ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Öğretmenlerle yan yana çalışmaktan hoşlanırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Ortak çalışmalarda belirlenen zaman dilimi içinde üzerlerine düşen işleri tamamlamaya özen gösterirler.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Diğerlerinin başarısının kendi çalışmalarına bağlı olduğu durumlarda güçlü bir iş disiplini içinde çalışırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Okulda yaptıkları çalışmalar hakkında diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Ekip çalışmalarında ortaya çıkan başarısızlıkları da üstlenirler.	☐	☐	☐	☐	☐
Yardımlaşma					
Öğretmenler,	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
29. İşlerini tamamlayınca diğer öğretmenlere yardıma ihtiyaçları olup olmadığını sorarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Mesleki sorunlarının çözülmesinde meslektaşlarına destek olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Derse gelemeyen öğretmenlerin yerine derse girmeyi kabul ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Düğün, cenaze, burs parası toplama gibi etkinlikler için maddi yardımda bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Okulda yardım toplamak amacıyla yapılan kermes gibi faaliyetlerin düzenlenmesine öncülük ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okuldaki iş ve görevleri öğrenmeleri için yardımcı olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Okulda yardım istenecek biri olarak görülürler.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle bilgi ve becerilerini paylaşırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Diğer çalışanlarla karşılıklı dayanışma içinde okuldaki her türlü sorunun çözümüne katkıda bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Okul dışı aktivitelerin (piknik, gezi, seminer, vb.) gerçekleştirilmesine yardım ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
Gönüllülük					
Öğretmenler,	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
39. Her gün okula gidip çalışmak için sabırsızlanırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Okulda yapılacak sosyal ve kültürel çalışmalara talip olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Okulda genellikle fazla iş ve sorumluluk üstlenirler.	☐	☐	☐	☐	☐
42. Karşılığında bir ödül ya da menfaat olmadığını bildikleri halde okul için çalışmaya gönüllü davranırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
43. Başkaları tarafından tercih edilmeyen okuldaki kırtasiye işleri gibi öğretim dışı çalışmaları gönüllü olarak üstlenirler.	☐	☐	☐	☐	☐
44. Bazen kendilerini mutsuz hissetseler de okul için motivasyonlarını kaybetmeden çalışmaya devam ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
45. Okulda genellikle kendilerinden beklenenden fazlasını yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
46. Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmakta istekli davranırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
47. Okuldaki tüm sorumluluklarını istekli bir şekilde yerine getirirler.	☐	☐	☐	☐	☐

48. Ders dışı zamanlarda okulda kalarak gönüllü olarak takviye çalışmalar için zaman ayırırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
İnisiyatif					
Öğretmenler,	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
49. Eğitim ve öğretim çalışmalarını ilgi çekici hale getirebilmek için yeni yöntemler denerler.	☐	☐	☐	☐	☐
50. Mevzuatta açıkça yer almasa bile okul için yapılması gereken işleri kendiliğinden yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
51. Diğer herkes tarafından uygulanmayan, alışılmamış yöntemleri kullanmaktan çekinmezler.	☐	☐	☐	☐	☐
52. Diğer okullarda görüp beğendikleri uygulamaları, kendi okulunda da gerçekleştirmeye çalışırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
53. Okulla ilgili yaptıkları işlerde önlerine çıkan engeller karşısında kolay pes etmezler.	☐	☐	☐	☐	☐
54. Meslektaşlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için özendirirler.	☐	☐	☐	☐	☐
55. Okul için yararlı olan yorucu işlerde sabırla çalışabilirler.	☐	☐	☐	☐	☐
56. Okulda herhangi bir sorunla karşılaştıklarında sorunu çözmek için kararlı bir şekilde üstüne giderler.	☐	☐	☐	☐	☐
57. Meslekte gelişmek için araştırmalar yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
58. Okulda yaptıkları tüm işlerin niteliğini arttırmak için ellerinden geleni yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
59. Meslekte yaşadıkları zorluklar karşısında şikayet etmeden çalışırlar.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 2. MLDÖ ve BPDÖ Öğretmen Formu

MATERNALİST LİDERLİK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ (Öğretmen Formu)

Değerli Öğretmenim,

Bu ölçek, “Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” isimli doktora tez çalışmasına veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlere göre kadın okul müdürlerin maternalist liderlik davranışları, üçüncü bölümde ise bu davranışların öğretmenlerin bağlamsal performansını etkileme durumlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Sizden beklenen her bir ifadeyi dikkatle okuyarak karşısındaki ölçekte katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Araştırmanın objektifliği açısından lütfen ölçeğe isminizi yazmayınız. Toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda değerlendirilecek olup başka bir kişi ya da kurum ile paylaşılmayacaktır. Lütfen her madde için tek bir seçenek işaretleyiniz ve işaretlenmeyen madde bırakmayınız.

Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Gülsüm ÖĞÜT
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen her soru için durumunuza uyan seçeneği işaretleyiniz.					
I. Cinsiyetiniz	☐ Kadın		☐ Erkek		
II. Medeni durumunuz	☐ Evli		☐ Bekâr		
III. Eğitim durumunuz	☐ Lisans		☐ Lisansüstü		
IV. Branşınız					
V. Meslekteki kıdeminiz	☐ 1-5 yıl	☐ 6-10 yıl	☐ 11-15 yıl	☐ 16-20 yıl	☐ 21+ y ıl
VI. Şimdiki okulunuzda çalışma süreniz	☐ 1-5 yıl	☐ 6-10 yıl	☐ 11-15 yıl	☐ 16-20 yıl	☐ 21+ yıl
VIII: Okulunuzun türü	☐ Anaokulu	☐ İlkokul	☐ Ortaokul	☐ Lise	☐ Diğer

Tanımlar

Maternalist Liderlik

Kamu okullarında görev yapan kadın müdürlerin anneliğe özgü, koruyucu, sahiplenici, müdahaleci ve kontrol edici anaç davranışları ile şekillenen liderlik biçimidir. Maternalist liderlik, kadınların özel alandaki (evdeki) annelik faaliyetlerini, annelikçi, anaç, anaerkil davranışları

kamusal alanlarda (çalışma ortamlarında, okullarda) ortaya koyarak sergiledikleri liderlik biçimidir.

Bağlamsal Performans

Öğretmenlerin iş tanımlarında yer almayan ancak fazladan sergiledikleri davranışlardan oluşan performanstır. Görev tanımında belirtilen rol ve davranışlarının yanında başkalarına yardımda bulunma, işbirliği yapma, örgütsel hedefleri destekleme gibi faaliyetleri içerir ve tüm bu faaliyetlerin gönüllü olarak yapılmasını kapsayan performans türüdür.

II. BÖLÜM: MATERNALİST LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda kamu okullarında görev yapan kadın müdürlerin maternalist liderlik davranışlarına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen mevcut okul müdürünüzü düşünerek bu ifadelere ne derecede katıldığınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz ve **cevapsız soru bırakmayınız.**

Yardımseverlik	KATILMA DERECESESİ				
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
19. Öğretmenlere çalışmaları ile ilgili her konuda yardım ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Öğretmenlerle dayanışma içindeyim.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Öğretmenlerin okul dışındaki ihtiyaçlarıyla da ilgilenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Okulda öğretmenlerin üstesinden gelemedikleri sorunların çözümünde destek olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Öğretmenlere özel yaşamlarında yol gösterici olmaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Düğün, cenaze, doğum günü gibi özel günlerde öğretmenlerin yanlarında olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Öğretmenlerin sorunlarını mesai saati dışında da dinlemek, çözmek için zaman ayırıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Öğretmenlerin özel sorunlarıyla tek tek ilgilenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Ekonomik zorluk yaşayan öğrenci, öğretmen ve velilere maddi yardımda bulunurum.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Öğretmenlerin sevinçleri ve üzüntülerini paylaşıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Otoriterlik	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
29. Öğretmenlerin istek ve görüşlerini dikkate almadan kararlar veririm.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Aldığım kararların öğretmenler tarafından sorgulanmadan kabul edilmesini beklerim.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Gerekli gördüğümde öğretmenleri sözlü veya yazılı bir şekilde uyarırım.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Öğretmenlere kendi kurallarımı dayatırım.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Okulda katı bir disiplin uygularım.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Tüm yetkinin yalnızca bende olmasını isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Öğretmenleri sürekli kontrol etmek isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Verdiğim görevlerin (nöbet, ders programı, sınav görevi, vb.) öğretmenler tarafından itirazsız yerine getirmesini beklerim.	☐	☐	☐	☐	☐

19. Öğretmenler adına karar verme hakkını kendimde görürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Öğretmenlere mesafeli davranırım.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Okuldaki talimatlara uyulması konusunda katyım.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Emir kipi ile konuşurum.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Görevlendirmelerde (nöbet, ders programı, sınav görevi, vb.) öğretmenlerin isteklerini göz ardı ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
Müdahalecilik					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
24. Öğretmenlerin dış görünüşüne, kılık-kıyafetine müdahale ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Öğretmenlerin özel yaşamlarına müdahale ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Öğretmenlerin kendi yaşamlarını etkileyecek kararlarına (evlilik, çocuk sahibi olma gibi) okuldaki işleri etkileyeceği gerekçesiyle müdahale ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Gerekmediği halde öğretmenlerin kendi aralarında çözebilecekleri sorunlara dahil olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Özel yaşantısını beğenmediğim öğretmenleri sözlü veya yazılı olarak uyarırım.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Öğretmenlerin talebi olmadan onlara tavsiyeler veririm.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Öğretmenlerin iyiliğini gözeterek rızalarını almadan onları her konuda yönlendiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Öğretmenlerden daha deneyimli olduğum için sınıf içinde sergilenen davranışlara (ders anlatımı, sorun çözme, vb.) müdahale ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların fikirlerini özgürce paylaşmasına engel olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Her konuda itaat ve saygı duyulmasını beklerim.	☐	☐	☐	☐	☐
Koruyuculuk - Sahiplenicilik					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
34. Öğretmenleri velilere karşı korurum.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Öğretmenleri üst yönetime karşı korurum.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Okulda öğretmenlere ikramda bulunmayı severim.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Öğretmenleri çocuğum gibi görürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Okulda bir aile havası kurmaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
39. Öğretmenlere “kızım”, “oğlum”, “evladım” diye hitap ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Okulu kendi ailem gibi yönetirim.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Öğretmenlerin hata yapması durumunda hatalarını telafi ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
42. Öğretmenlerin hatalı davranışlarına karşı hoşgörölüyüm.	☐	☐	☐	☐	☐
43. Bir anne gibi öğretmenlere kol kanat gererim.	☐	☐	☐	☐	☐

BAĞLAMSAAL PERFORMANS ÖLÇEĞİ

Aşağıda kamu okullarında görev yapan ve kadın okul müdürleri ile çalışan öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen aşağıda yer alan ifadelere ne derecede katıldığınızı ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz ve **cevapsız soru bırakmayınız.**

Okulun Hedeflerini Destekleme	KATILMA DERECEŚİ				
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
Öğretmenler,					
7. Okulda gerçekçi hedefler oluşturulmasına katkıda bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Okulu geliştireceğini düşündükleri yeni hedefleri üst yönetimle paylaşırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Okulun hedeflerini gerçekleştirmek için üzerlerine düşen görevleri yerine getirirler.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Okulda uygulanan yönetsel prosedürlerle ilgili geliştirici önerilerde bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Okulun hedeflerine ulaşmasında uygun olmadığını düşündükleri talimatlar, politikalar ve prosedürlere karşı çıkarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Okulun hedeflerine ulaşması için yapılan faaliyetleri desteklerler.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Okulda hedeflere ulaşmak için her zaman itici bir güç olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Okulun hedeflerine ulaşma durumunu ölçmek üzere gerekli verilerin toplanmasına katkıda bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Okulun sorunlarının çözümüne yönelik farklı seçenekler sunarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Okulun stratejik planlama çalışmalarına katkıda bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Hazırlanan stratejik planın uygulanmasına destek olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Diğer öğretmenlere yeni stratejilerin uygulanması için fikirler verirler.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Okulun misyonunu gerçekleştirmek için ellerinden geleni yaparlar	☐	☐	☐	☐	☐
İşbirliği					
Öğretmenler,					
14. Diğer öğretmenlerle etkili bir şekilde iletişim kurarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Ders dışı görevlendirmelerde (pano hazırlama, belirli gün ve haftaları kutlama etkinlikleri, vb.) öğretmenlerle ortak çalışmalar yapmaya isteklidirler.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Okuldaki çalışmaları yürütürken diğer öğretmenlerin önerilerini dikkate alırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Okul ve öğrencilerin yararına olabilecek her türlü konuda velilerle işbirliği yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Diğer öğretmenlerle işbirliği yapmak için gerektiğinde kendi düşüncemden ödün verirler.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Okulda işbirliği içinde çalışmak için diğer öğretmenlerle etkili bir planlama yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Çalışmalarında okulun ortak amaçlarını gözetirler.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Okulda başarılı olmak için tüm çalışanların işbirliği yapmasını önemli bulurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Diğer öğretmenler ve okul müdürleriyle birlikte çalışmanın gerektirdiği koşulları yerine getirirler.	☐	☐	☐	☐	☐

23. Öğretmenlerle uyum içinde hareket ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Öğretmenlerle yan yana çalışmaktan hoşlanırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Ortak çalışmalarda belirlenen zaman dilimi içinde üzerlerine düşen işleri tamamlamaya özen gösterirler.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Diğerlerinin başarısının kendi çalışmalarına bağlı olduğu durumlarda güçlü bir iş disiplini içinde çalışırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Okulda yaptıkları çalışmalar hakkında diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Ekip çalışmalarında ortaya çıkan başarısızlıkları da üstlenirler.	☐	☐	☐	☐	☐
Yardımlaşma					
Öğretmenler,	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
29. İşlerini tamamlayınca diğer öğretmenlere yardıma ihtiyaçları olup olmadığını sorarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Mesleki sorunlarının çözülmesinde meslektaşlarına destek olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Derse gelemeyen öğretmenlerin yerine derse girmeyi kabul ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
39. Düğün, cenaze, burs parası toplama gibi etkinlikler için maddi yardımda bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Okulda yardım toplamak amacıyla yapılan kermes gibi faaliyetlerin düzenlenmesine öncülük ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okuldaki iş ve görevleri öğrenmeleri için yardımcı olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
42. Okulda yardım istenecek biri olarak görülürler.	☐	☐	☐	☐	☐
43. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle bilgi ve becerilerini paylaşırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
44. Diğer çalışanlarla karşılıklı dayanışma içinde okuldaki her türlü sorunun çözümüne katkıda bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
45. Okul dışı aktivitelerin (piknik, gezi, seminer, vb.) gerçekleştirilmesine yardım ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
Gönüllülük					
Öğretmenler,	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
39. Her gün okula gidip çalışmak için sabırsızlanırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Okulda yapılacak sosyal ve kültürel çalışmalara talip olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Okulda genellikle fazla iş ve sorumluluk üstlenirler.	☐	☐	☐	☐	☐
42. Karşılığında bir ödül ya da menfaat olmadığını bildikleri halde okul için çalışmaya gönüllü davranırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
43. Başkaları tarafından tercih edilmeyen okuldaki kırtasiye işleri gibi öğretim dışı çalışmaları gönüllü olarak üstlenirler.	☐	☐	☐	☐	☐
44. Bazen kendilerini mutsuz hissetseler de okul için motivasyonlarını kaybetmeden çalışmaya devam ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
45. Okulda genellikle kendilerinden beklenenden fazlasını yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
46. Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmakta istekli davranırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
47. Okuldaki tüm sorumluluklarını istekli bir şekilde yerine getirirler.	☐	☐	☐	☐	☐

48. Ders dışı zamanlarda okulda kalarak gönüllü olarak takviye çalışmalar için zaman ayırırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
İnisiyatif					
Öğretmenler,	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
49. Eğitim ve öğretim çalışmalarını ilgi çekici hale getirebilmek için yeni yöntemler denerler.	☐	☐	☐	☐	☐
50. Mevzuatta açıkça yer almasa bile okul için yapılması gereken işleri kendiliğinden yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
51. Diğer herkes tarafından uygulanmayan, alışılmamış yöntemleri kullanmaktan çekinmezler.	☐	☐	☐	☐	☐
52. Diğer okullarda görüp beğendikleri uygulamaları, kendi okulunda da gerçekleştirmeye çalışırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
53. Okulla ilgili yaptıkları işlerde önlerine çıkan engeller karşısında kolay pes etmezler.	☐	☐	☐	☐	☐
54. Meslektaşlarını yeni projelere/uygulamalara başlamaları için özendirirler.	☐	☐	☐	☐	☐
55. Okul için yararlı olan yorucu işlerde sabırla çalışabilirler.	☐	☐	☐	☐	☐
56. Okulda herhangi bir sorunla karşılaştıklarında sorunu çözmek için kararlı bir şekilde üstüne giderler.	☐	☐	☐	☐	☐
57. Meslekte gelişmek için araştırmalar yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
58. Okulda yaptıkları tüm işlerin niteliğini arttırmak için ellerinden geleni yaparlar.	☐	☐	☐	☐	☐
59. Meslekte yaşadıkları zorluklar karşısında şikayet etmeden çalışırlar.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 3. Okul Müdürü Görüşme Formu

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalistik Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Okul Müdürü Görüşme Formu

GÖRÜŞME NO:.....

OKUL MÜDÜRÜ GÖRÜŞME FORMU
Değerli Okul Müdürü, Bu görüşme formu “Kadın Okul Müdürlerinin Maternalistik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı doktora tezinin nitel boyutunun gerektirdiği verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme sorularına vereceğiniz tüm yanıtlar sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve başka hiçbir kişi, kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz kullanılmayacak bunun yerine kod isimler kullanılacaktır. Yapacağımız görüşme izin verirsiniz veri kaybını önlemek amacıyla kayıt altına alınacaktır. İstedığınız zaman görüşmeden ayrılabilirsiniz. Görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceği düşünülmektedir. Çalışmama zaman ayırdığınız ve katkınız için çok teşekkür ederim. Gülsüm ÖĞT Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Doktora Öğrencisi, Öğretmen

Görüşme Bilgileri

Tarihi/Saati:	Yeri:	Görüşme Yapılan Kişi:
---------------	-------	-----------------------

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen her soru için durumunuza uyan seçeneği işaretleyiniz.				
I. Cinsiyet:	☐ Kadın	☐ Erkek		
II. Medeni durumunuz:	☐ Evli	☐ Bekâr		
III. Eğitim durumunuz:	☐ Lisans	☐ Lisansüstü		
IV. Branşınız:				
V. Meslekteki kıdeminiz:				
VI. Şimdiki okulunuzdaki çalışma süreniz:				
VII. Şimdiki okul müdürünüzle çalışma süreniz:				
VIII: Okulunuzun türü:	☐ Anaokulu	☐ İlkokul	☐ Ortaokul	☐ Lise

**Kadın Okul Müdürlerinin Maternalistik Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin
Bağlamsal Performansı Okul Müdürü Görüşme Formu**

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okuldaki yönetim yaklaşımınız hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Öğretmenlere bir anne gibi davrandığınız oluyor mu? Anne gibi davranıyorsanız lütfen örnekler veriniz.
 - a) Öğretmenlere yardımseverlik davranışları sergiliyor musunuz? Bu davranışları sergiliyorsanız hangi durumlarda yardımsever davranışlar sergilemektesiniz? Örnekler veriniz.
 - b) Öğretmenlere otoriter davranışlar sergiliyor musunuz? Bu davranışları sergiliyorsanız hangi durumlarda otoriter davranmaktasınız? Örnekler veriniz.
 - c) Öğretmenlere müdahaleci davranışlar gösterdiğiniz oluyor mu? Bu davranış sergiliyorsanız hangi durumlarda müdahaleci davranıyorsunuz? Örnekler veriniz.
 - d) Öğretmenlere koruyucu-sahiplenici davranışlar gösteriyor musunuz? Bu davranışları sergiliyorsanız hangi durumlarda koruyucu-sahiplenici oluyorsunuz? Örnekler veriniz.
3. Öğretmenlere anaç davranma nedenleriniz nelerdir?
4. Gösterdiğiniz anaç davranışlar öğretmenler tarafından nasıl karşılanıyor?
 - a) Olumlu tepkilere örnekler veriniz.
 - b) Olumsuz tepkilere örnekler veriniz.
5. Okul müdürü olarak resmi görev tanımında belirtilmediği halde okulunuzdaki işlerin kolaylıkla yürütülmesi ve tamamlanması için gönüllü bazı görevleri üstlendiğiniz (bağlamsal performans) oluyor mu? Eğer oluyorsa bağlamsal performans anlamında nasıl bir davranış sergilemektesiniz? Örnekler veriniz.
6. Okulunuzda resmi görev tanımınızın dışında görevler üstlenmenizden nedenleri nelerdir? Lütfen açıklayınız.
7. Okul müdürü olarak okulun hedeflerini destekleme, işbirliği, yardımlaşma, gönüllülük ve inisiyatif boyutlarında fazladan görev üstlenmekte misiniz? Fazladan görev üstleniyorsanız bunlar hangi tür görevlerdir? Örnekler veriniz.
8. Okul müdürü olarak okulda fazladan görev üstlenmekten kaçındığınız durumlar oluyor mu? Eğer oluyorsa hangi durumlarda fazladan görev üstlenmekten kaçınıyorsunuz? Örnekler veriniz.
9. Başka eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.

GÖRÜŞMEMİZ BİTMİŞTİR. KATKILARINIZ İÇİN ÇOK TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 4. Öğretmen Görüşme Formu

Kadın Okul Müdürlerinin Maternalistik Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Bağlamsal Performansı Öğretmen Görüşme Formu

GÖRÜŞME NO:.....

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU
Değerli Öğretmenim, Bu görüşme formu “Kadın Okul Müdürlerinin Maternalistik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı doktora tezinin nitel boyutunun gerektirdiği verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise okul müdürlerinin maternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlamsal performansına ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme sorularına vereceğiniz tüm yanıtlar sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak ve başka hiçbir kişi, kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz kullanılmayacak bunun yerine kod isimler kullanılacaktır. Yapacağımız görüşme izin vererseniz veri kaybını önlemek amacıyla kayıt altına alınacaktır. İstedığınız zaman görüşmeden ayrılabilirsiniz. Görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceği düşünülmektedir. Çalışmama zaman ayırdığınız ve katkınız için çok teşekkür ederim. Gülsüm ÖĞT Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Doktora Öğrencisi, Öğretmen

Görüşme Bilgileri

Tarihi/Saati:	Yeri:	Görüşme Yapılan Kişi:
---------------	-------	-----------------------

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Lütfen her soru için durumunuza uyan seçeneği işaretleyiniz.			
I. Cinsiyet:	☐ Kadın	☐ Erkek	
II. Medeni durumunuz:	☐ Evli	☐ Bekâr	
III. Eğitim durumunuz:	☐ Lisans	☐ Lisansüstü	
IV. Branşınız:			
V. Meslekteki kıdeminiz:			
VI. Şimdiki okulunuzdaki çalışma süreniz:			
VII. Şimdiki okul müdürünüzle çalışma süreniz:			
VIII: Okulunuzun türü:	☐ Anaokulu	☐ İlkokul	☐ Ortaokul ☐ Lise

II. BÖLÜM: GÖRÜŞME SORULARI

10. Okul müdürünüzün yönetim yaklaşımı hakkında ne düşünüyorsunuz?
11. Okul müdürünüzün öğretmenlere bir anne gibi davrandığı oluyor mu? Eğer bu davranışı gözlemliyorsanız lütfen örnekler veriniz.
 - e) Okul müdürünüz öğretmenlere yardımseverlik davranışları sergiliyor mu? Eğer bu davranışı gözlemliyorsanız hangi durumlarda yardımsever davranışlar sergilemektedir? Örnekler veriniz.
 - f) Okul müdürünüz öğretmenlere otoriter davranışlar sergiliyor mu? Eğer bu davranışı gözlemliyorsanız hangi durumlarda otoriter davranmaktadır? Örnekler veriniz.
 - g) Okul müdürünüz öğretmenlere müdahaleci davranışlar gösterdiği oluyor mu? Eğer bu davranışı gözlemliyorsanız hangi durumlarda müdahaleci davranıyor? Örnekler veriniz.
 - h) Okul müdürünüz öğretmenlere koruyucu-sahiplenici davranışlar gösteriyor mu? Eğer bu davranışı gözlemliyorsanız hangi durumlarda koruyucu-sahiplenici olmaktadır? Örnekler veriniz.
12. Okul müdürünüzün öğretmenlere anaç davranma nedenleri nelerdir?
13. Okul müdürünüzün öğretmenlere gösterdiği anaç davranışları nasıl karşılıyorsunuz?
 - c) Olumlu tepkilere örnekler veriniz.
 - d) Olumsuz tepkilere örnekler veriniz.
14. Öğretmen olarak resmi görev tanımında belirtilmediği halde okulunuzdaki işlerin kolaylıkla yürütülmesi ve tamamlanması için gönüllü bazı görevleri üstlendiğiniz (bağlamsal performans) oluyor mu? Eğer oluyorsa bağlamsal performans anlamında nasıl bir davranış sergilemektesiniz? Örnekler veriniz.
15. Okulunuzda resmi görev tanımınızın dışında görevler üstlenmenizden nedenleri nelerdir? Lütfen açıklayınız.
16. Öğretmen olarak okulun hedeflerini destekleme, işbirliği, yardımlaşma, inisiyatif ve gönüllülük boyutlarında fazladan görev üstlenmekte misiniz? Eğer bu boyutlarda fazladan görev üstleniyorsanız bunlar hangi tür görevlerdir? Örnekler veriniz.
17. Öğretmen olarak okulda fazladan görev üstlenmekten kaçındığınız durumlar oluyor mu? Eğer oluyorsa hangi durumlarda fazladan görev üstlenmekten kaçınıyorsunuz? Örnekler veriniz.
18. Başka eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz.

GÖRÜŞMEMİZ BİTMİŞTİR. KATKILARINIZ İÇİN ÇOK TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 5. Bakanlık İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı



Sayı : E-49614598-605.01-94375801
Konu : Araştırma Uygulama İzni

15.01.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge No: 2020/2).
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 26.12.2023 tarihli ve E-98761816-302.08.01-1201933 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Gülsüm ÖĞÜT'ün "Okul Müdürlerinin Maternalistik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performanslarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin İlgi (b) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda yönetici ve öğretmenlerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanmasına İlgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Ercan TÜRK
Bakan a.
Strateji Geliştirme Başkanı

Ek:
1-Onaylı Veri Toplama Araçları (7 Sayfa)
2-Okul Listesi (5 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Aydın, Manisa, İzmir Valiliğine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Atatürk Bulvarı No:98 Milli Eğitim Bakanlığı 4/A
Bakanlıklar/ANKARA
Telefon No : 0 (312) 413 27 38
E-Posta: gozde.berk@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Gözde BERK
Unvan : Büro Personeli
İnternet Adresi: Faks:3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden bcb1-c4e6-37c1-a9d5-c900 koda ile teyit edilebilir.

EK 6. Etik Kurul Onayı



T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 85434274-050.04.04 / 1133942
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

30.10.2023

Sayın Gülsüm ÖĞÜT

İlgi: 21/09/2023 tarihli başvurunuz.

“Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 02/10/2023 tarihli toplantısında alınan 22/201 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Orhan ÇELİK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Kadın Okul Müdürlerinin Maternalist Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Bağlamsal Performansına İlişkin Öğretmen ve Müdür Görüşleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 10.03.2025
Gönderim Numarası	: 2562504786
Sayfa Sayısı	: 187
Sözcük Sayısı	: 39231
Karakter Sayısı	: 278356
Benzerlik Oranı	: %7
Savunma Tarihi	: 13.02.2025

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Gülsüm Ögüt

Tarih: 10.03.2025

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Gülsüm Öğüt

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Mavi Dünya Koleji -Bursa	2008-2010

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi	Gazi Üniversitesi	2018
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Dicle Üniversitesi	2008

Yayınlar:

Dinç, Ü. G. ve Cemaloğlu, N. (2018). İlkokul Yöneticilerinin Mizah Kullanma Tarzları ile Öğretmenlerin Stres Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies* 5(2), 1-37.