

EYPO

Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi

Journal of Educational Administration and Policy

E-ISSN: 2717-8552

Ocak 2025 / Cilt 6 / Sayı 1
January 2025 / Volume 6 / Issue 1

<https://dergipark.org.tr/en/pub/eypd>

Değerli Okuyucular,

Bu sayımızda, eğitim yönetimi ve politikaları alanındaki bilimsel araştırmalara önemli bir katkı sunmayı hedefliyoruz. Dergimiz, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez yayımlanmakta ve alanında uzman hakemlerimizin titiz değerlendirme süreciyle sizlere ulaştırılmaktadır.

Eğitim yönetimi, politika geliştirme ve uygulama pratikleri üzerine odaklanan bu sayıda, yerel ve küresel düzeydeki çalışmaları bir araya getirerek çok boyutlu bir bakış açısı sunmayı amaçladık. Her biri daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış olan makaleler, yayın kurulumuza ulaşır ulaşmaz içerik ve stil bakımından detaylı bir inceleme sürecinden geçirilmektedir. Ardından, alanının uzmanları olan hakemlerimizin görüşüne başvurulmaktadır. Bu süreç, yayınların akademik niteliğini ve bilime katkısını güvence altına almaktadır.

Bu sayıda yer alan makaleler, eğitim yönetimi ve politikaları ile ilgili yenilikçi yaklaşımları ve eleştirileri ele alarak hem akademik çevrelere hem de uygulamacılara yol göstermeyi hedeflemektedir. Siz değerli okuyucularımızın katkıları ve eleştirileri bizler için büyük bir önem taşımaktadır.

Eğitim yönetimi ve politikaları alanındaki bu kültüre ortak olmanızdan duyduğumuz memnuniyeti dile getirirken, önümüzdeki sayılarda da sizlere yeni fikirler ve çözüm önerileri sunmaya devam edeceğimizi belirtmek isteriz.

Keyifli okumalar dileğiyle,

Editorial

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Aylin KİRİŞÇİ-SARIKAYA

1 – 15

Eğitim Yönetimi Lisansüstü Programlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

Yavuz ERTENLİ – Gökhan KAHVECİ

16 – 24

Öğretmen Algılarıyla İş Yeri Maneviyatının Demografik Bağlamda İncelenmesi

Hande ÇELİK

32 – 51

Akademide Görünmez Bariyerler: Cam Tavan Sendromu Üzerine SistematiK Bir İnceleme

EĞİTİM YÖNETİMİ LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA¹

Aylin KİRİŞÇİ-SARIKAYA²

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü: Araştırma Makalesi	Bu araştırma, Türkiye'deki eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının mevcut durumunu, bu programlara devam eden lisansüstü öğrencilerin deneyim ve değerlendirmeleri ışığında incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenine göre yapılandırılan çalışmada, ölçüt örnekleme ile kartopu örnekleme stratejileri bir arada kullanılmış ve 11 eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda amaç ve beklentiler; zorluklar, ihtiyaçlar ve çözümler; değerlendirmeler; etkiler ve öneriler olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Programın genel olarak olumlu değerlendirildiği, liderlik, dijital okuryazarlık ve bilimsel bakış açısı gibi kazanımlar sağladığı ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra katılımcılar, iş-yaşam dengesi, bürokratik engeller ve altyapı eksiklikleri gibi zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Çalışmanın bulguları, eğitim yönetimi lisansüstü programlarının okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynadığını, ancak bu sürecin daha etkili işlemesi için politika ve uygulama düzeyinde iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.
Makale Geçmişi:	
Başvuru 07.05.2025	
Kabul 11.06.2025	
Anahtar Kelimeler:	
Eğitim yönetimi, Lisansüstü program, Okul liderliği, Liderlik eğitimi	

EXPLORING GRADUATE STUDENTS' VIEWS ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION GRADUATE PROGRAMS: A QUALITATIVE RESEARCH

Article Information	Abstract
Article Type: Research Article	This research examines the current status of educational administration graduate programs in Turkey considering the experiences and evaluations of graduate students who attend these programs. In the study, which was structured according to the qualitative research design, criterion sampling and snowball sampling strategies were used together, and semi-structured interviews were conducted with 11 educational administration graduate students. The data were analyzed using the content analysis method. Five key themes emerged: purpose and expectations; challenges, needs, and solutions; evaluations; impacts; and recommendations. Overall, the program received positive evaluations, and participants noted developments in leadership, digital literacy, and a scientific perspective. However, students also reported facing challenges like work-life balance, bureaucratic hurdles, and infrastructural shortcomings. The findings indicate that educational administration graduate programs are crucial in training school administrators. However, improvements are necessary at both the policy and practice levels.
Article History:	
Received 07.05.2025	
Accepted 11.06.2025	
Keywords:	
Educational administration, Graduate program, School leadership, Leadership education	
Kaynakça Gösterimi: Kirişçi Sarıkaya, A. (2025). Eğitim yönetimi lisansüstü programlarına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. <i>Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi</i> 6(1), 1-15.	

¹ Bu çalışma, 18. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde (2-4 Mayıs 2025, Mersin) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, aylin.kirisci@idu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-7443-8433

1. GİRİŞ

Okul yöneticileri, bir okulu pek çok farklı açıdan dönüştürebilen, geliştirebilen ve gerekli bilgi, beceri ve yeterlikler ile donatılmış mezunları bir üst eğitim kademesine veya topluma kazandıran okul sisteminin en temel öğelerinden biridir (Fullan, 1991; Leithwood, 1992; Sammons vd., 1995). Okul liderlerinin eğitimdeki rolü çok yönlüdür. Örneğin etkili okul yöneticilerinin okulları için vizyon oluşturma (Hallinger ve Heck, 2002; Turan ve Şişman, 2000), işbirlikçi bir okul kültürü geliştirme ve bu doğrultuda eğitim ve öğretimin kalitesini artıma açısından önemli rolleri ve etkileri bulunmaktadır (Harris vd., 2003). Etkili okul liderleri; ilham verir (Gümüşeli, 2001; Çelik, 1998) rehberlik eder, mesleki gelişimi destekler (Clement ve Vandenberghe, 2001), öğretmenleri mesleki gelişim ve rehberlik yoluyla desteklerler (Day vd., 2014), yetenekleri yönetir, yenilikleri takip eder, örgütü için değişim ajanlığı yaparak örgütünü iyileştirir ve geliştirir. Okulun bütün kaynaklarını en etkili ve verimli şekilde kullanmayı başarır. Ayrıca okul-toplum ilişkilerini olumlu ve birbirini destekleyici bir şekilde yürütebilen ve bu açıdan işbirliğini teşvik eden, şeffaflık ve hesap verebilirlik konularında başarılı ve duyarlıdırlar. Bütün bunların yanı sıra başarılı okul liderleri, bütün öğrenciler ve iş görenler için kapsayıcı bir okul kültürü oluşturabilirler (Gümüşeli, 2024; Harris, 2003).

Elbette ki bu kadar çok çeşitli rol ve sorumlulukları olan ve sürdürülebilirliği kritik önem taşıyan etkili okul liderliğinin başarılması güçtür ve okul yöneticilerinin bütün bu sorumlulukları yerine getirebilmesi için kendilerini çok iyi yetiştirmesi gerekmektedir (Hargreaves, 2003). Bu noktada okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve onlara yönelik tasarlanan mesleki gelişim ve liderlik eğitimleri ön plana çıkmaktadır. 21. yüzyılda okul yöneticilerinin geleneksel hiyerarşik liderlik modellerinden uzaklaşarak daha dinamik, işbirlikçi, etik ve sürekli gelişen liderler olmaları beklenmektedir (Brundrett ve Crawford, 2012). Özellikle değişimin çokça hızlandığı günümüzde makro politik anlamda ulusal ve uluslararası pek çok faktörden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenen okulların bugünün eğitim içerikleri ile gelecek nesillerin bilgi, beceri ve yeterlik yelpazesini nasıl yakalayacağı ve okul yöneticilerinin bu yeni koşullar ve taleplere yönelik kendilerini nasıl geliştirecekleri önemli bir gündem olarak ele alınmalıdır.

Ülkemizde okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmemekte ve yöneticiler, öğretmenlik kariyerinde ilerleyen öğretmenler arasında seçilmektedir. Bu doğrultuda eğitim yöneticilerinin ataması, 5 Şubat 2021 tarihli Resmi Gazete ile yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Seçme, Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (Resmî Gazete, 2025)'ne göre yapılmaktadır. Yönetmeliğe göre okul yöneticisi seçmek ve atamak için eğitim yönetimi lisansüstü programlarından mezun olmak bir koşul olarak yer almamaktadır. Bu durum, yalnızca söz konusu yönetmeliğin Ek 1 belgesinde yer aldığı üzere puanlamada ek puan olarak değerlendirmeye yansımaktadır.

Alan yazına bakıldığında okul yöneticilerinin seçimi, ataması ve yetiştirilmesi açısından pek çok reforma ihtiyaç duyulduğu çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır (örneğin; Cansoy vd., 2024; Çelik, 2002; Kılıç vd., 2021; Kondakçı vd., 2019; Özdemir vd., 2014). Benzer şekilde Çelik (2002), okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için tutarlı bir politikanın yokluğunu, Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasındaki etkisiz koordinasyonu ve teorik ile pratik bilgi arasındaki çözülmemiş gerginlikleri vurgulamaktadır. Bu zorluklara rağmen, eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki yüksek lisans programları okul liderlerinin yetiştirilmesinde merkezi bir rol oynamaya devam etmektedir denilebilir. 19. ve 20. Millî Eğitim Şuralarının önerileri bu bakış açısını güçlendirmekte ve bu programların okul yöneticilerinin hazırlanması ve atanmasındaki önemini vurgulamaktadır. Bu açıdan eğitim yönetimi lisansüstü programlarının önemli bir boşluğu doldurması, teorik ve pratiği bir araya getirerek okul yöneticisi yetiştirme ve geliştirmede bir model olarak değerlendirilmesi vurgulanmaktadır (Özkan ve Arslan, 2024).

Bu doğrultuda bu çalışma, eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü programların mevcut durumunu, lisansüstü öğrencilerin görüş ve deneyimlerine odaklanarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Eğitim yönetimi lisansüstü programı öğrencilerinin veya mezunlarının bakış açısı ile alanın ve programların güçlü ve zayıf yönleri ve iyileştirme fırsatlarını belirlemek, eğitim yönetimi lisansüstü programlarının çağdaş bilimsel yaklaşım ile geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu amaçla çalışmada cevabı aranan araştırma soruları şu şekilde tasarlanmıştır:

- 1) Eğitim yönetimi lisansüstü programları hakkında lisansüstü öğrencileri ne düşünmektedir?
- 2) Eğitim yönetimi lisansüstü programlarını lisansüstü öğrencileri nasıl değerlendirmektedir?

1.1. Alan Yazın Taraması

1.1.1. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi

Etkili okul liderleri, paydaşları ile birlikte okulun eğitim hedeflerini belirlemekte, öğretim uygulamalarının bu hedeflere ulaşmaya yönelik olmasını düzenlemekte, öğretmenleri gözlemleyerek değerlendirmekte, öğretim uygulamalarını iyileştirmek için değişiklikler önerebilmekte, mesleki gelişimlerini şekillendirebilmekte, sınıfta veya öğretmenler arasında ortaya çıkabilecek sorunları çözmeye yardımcı olabilmekte ve topluluk ve veliler ile etkili iletişim kurabilmektedir. Ayrıca, öğretmenleri teşvik etme, onlara ilham verme ve öğretim kalitesini iyileştirmeleri için onları motive etme konusunda başarılılardır (Hallinger ve Heck, 1998). Okul liderlerinin mesleki gelişimi için öncelikle rollerinin ve sorumluluklarının açıkça tanımlanması, kariyerleri boyunca uygun mesleki gelişim ve öğrenme olanaklarına erişiminin sağlanmasını ve okul-öğrenci performansının iyileştirilmesindeki temel rollerinin kabul edilmesi gerekmektedir (Schleicher, 2012).

Okul yöneticilerinin eğitim ve öğrenme süreçleri üzerinde büyük etkiye sahip olabileceği ve çoğu ülkede okul yöneticiliği pozisyonlarındaki az sayıdaki yönetici düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin gelişimi eğitimlerine yatırım yapmanın insan kaynaklarına yönelik oldukça uygun maliyetli bir girişim olduğu görülmektedir (OECD, 2025). PISA 2022 verileri doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, katılımcı ülkelerin %80'den fazlasında, öğretmenlerin ortaokul yöneticisi olması için en az bir kriteri karşılamaları gerekmektedir. En yaygın olanından başlayarak sıralamak gerekirse, bu kriterler öğretmenlik deneyimi, mesleki gelişim kursları, sınavların sonuçlarına dayalı uygunluk, mülakatlar, standartlaştırılmış bir testte asgari standartları karşılama, akademik deneyim ve bir veya iki yıllık liderlik deneyimidir. Polonya, Slovak Cumhuriyeti ve Slovenya'da okul yöneticiliğine yalnızca kıdemli öğretmen olanlar başvurabilirken Litvanya ve Norveç'teki adayların tam nitelikli öğretmen olmaları gerekmemektedir. Danimarka, Estonya, Hollanda ve İsveç'te ise okul yöneticiliğine başvurmak için uygunluk koşulları öğretmenler ile sınırlı değildir (OECD, 2022).

TALIS 2018 verilerine göre, OECD genelinde ortalama olarak, okul yöneticilerinin %63'ü (öğretmenlerin %44'üne kıyasla) yüksek lisans derecesi veya eşdeğerinden mezun olduğunu belirtmiştir. Bulgaristan, Hırvatistan, Estonya, Finlandiya, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti ve Slovenya'daki okul yöneticilerinin %90'ından fazlasının yüksek lisans ve üzeri eğitim seviyesinde olduğu dikkat çekicidir. Ancak Brezilya, Danimarka, Japonya, Kazakistan, Suudi Arabistan, Şanghay (Çin), Türkiye ve Vietnam'daki okul yöneticilerinin %75'inden fazlasının tamamladığı en yüksek eğitim seviyesi ise lisanstır (OECD, 2019).

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için özellikle gelişmiş ülkelerde pek çok politika, düzenleme ve girişim bulunmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde okul yöneticisi geliştirmek için 1954'ten beri faaliyetlerini yürütmekte olan Üniversite Eğitim Yönetimi Konseyi (the University Council for Educational Administration- UCEA), okul öncesi ve K12 okullarının eşitlik ve mükemmelliği sağlama süreçlerinde onları desteklemek amacıyla üniversite tabanlı liderlik eğitimi programları sunan geniş kapsamlı bir konsorsiyum bulunmaktadır. Konsorsiyum, araştırmacılar, öğretim görevlileri ve uygulayıcılardan oluşan bir topluluk olarak, okullara ve topluma fayda sağlayan araştırmalar yürütmekte, bu araştırmaları yaymakta ve eğitim liderliğine hazırlık ve eğitim liderlerine yönelik yaşam boyu öğrenme deneyimleri sağlama konusunda eğitim politikaları ve okulların iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yürütmektedir (UCEA, 2025).

Orr (2011), 17 liderlik hazırlık programından mezun 470 okul lideri ile yürüttüğü çalışmasında, çeşitli program özellikleri ile mezun sonuçları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu sonuçlar arasında mezunların bildirdiği liderlik becerileri, müdürlük hakkındaki görüşleri ve mezunların kariyer amaçları yer almaktadır. Programın sundukları ile mezun sonuçları arasında birçok anlamlı ilişki ortaya konulmuştur. Programın amaçlarının çoğu ve öğrenme çıktıları arasında istatistiksel olarak anlamlı orta derecede güçlü korelasyon ortaya konulmuştur. Ancak, program kalitesi ile program memnuniyeti veya kariyerle ilgili bulgular arasındaki ilişkiler daha tutarsızdır. Yalnızca staj kalitesi, müdür olma yönündeki kariyer amacı ile pozitif bir ilişki göstermiştir. Bu kapsamlı çalışma, liderlik programları arasında farklılığı gösteren, adayların öğrenme çıktılarına odaklanan ve liderlik programlarının kalite özelliklerini ortaya koyan önemli bir araştırma olarak görülmektedir.

1.1.1. Okul Yöneticisi Yetiştirme ve Geliştirme Programlarının Kalite Göstergeleri

Orr ve Ponder (2011)'in okul yöneticilerini yetiştirmek ve geliştirmek üzerine yazdıkları ve pek çok örnek olay ve araştırma sonucunu ele alarak ve sentezleyerek ulaştıkları okul lideri yetiştirme programlarının kalite göstergeleri şu şekilde sıralanmaktadır: (1) Program hedeflerini ve kazanımlarını iyi çerçeveyeleyen ve ortak bir vizyon, felsefe ve ilkeler etrafında şekillendiren iyi tanımlanmış bir liderlik kuramı benimsemişlerdir. (2) Belirli standartları bulunmaktadır. (3) Öğrencileri liderlik potansiyeline göre değerlendirir ve programa kabul ederler. (4) Etkili öğretim liderliği ve okul gelişimini ele alan tutarlı bir öğretim programına sahiptirler. (5) Yetişkin öğrenme kuramı, gelişimsel öğrenme ilkeleri veya aktif öğrenme stratejilerini kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırır ve ders içeriği ile saha çalışmaları arasında bağlantı kurarlar. (6) Kaliteli stajlar ve diğer saha temelli deneyimler sunarlar. Öğrenciler, bu deneyimler sayesinde mentor veya süpervizör eşliğinde liderlik bilgi ve becerilerini uygulama

fırsatı bulurlar. (7) Öğrenmeyi geliştirmek ve güçlü öğrenci-öğretim üyesi bağlarını teşvik etmek için devre arkadaşı (kohort) yapıları ve diğer destekleri sağlarlar. (8) Öğrenci ve program geri bildirimi ile sürekli iyileştirme için, program vizyonu ve hedeflerine bağlı değerlendirme sistemleri kullanırlar. (9) Alan temelli deneyimlere sahip bilgili öğretim üyelerini programa dahil ederler. (10) Program geliştirme ve uygulama süreçlerinde yerel eğitim yönetimi kurumları ile iş birliği veya ortaklıklar kurarlar.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma lisansüstü programların mevcut durumunu, lisansüstü öğrencilerin görüş ve deneyimlerine odaklanarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sebeple çalışma, temel nitel desende tasarlanmış bir betimsel tarama çalışmasıdır. Temel nitel desende yürütülen betimsel çalışmalar, doğaları gereği yalnızca betimleme amacı taşıdıklarından aynı zamanda açıklama ve yorumlama amaçları olan fenomenoloji, gömülü teori veya etnografik araştırma gibi nitel yaklaşımlardan ayrılmaktadır (Lambert ve Lambert, 2012). Bu doğrultuda bu çalışmada verilerin kavramsal ve soyut bir şekilde derinlemesine yorumlanmasından ziyade mevcut durumun betimlenmesi gerçekleştirilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Çalışmada katılımcılar, çalışmanın amacı doğrultusunda daha derin ve doyurucu veri elde edilebilmesi için amaçlı ve ölçüt örnekleme ile kartopu örnekleme stratejileriyle belirlenmiştir. Çalışma katılımcılarını belirleme ölçütü bu katılımcıların Türkiye’de eğitim yönetimi lisans üstü programlarında okuyor veya mezun olması durumudur. Katılımcılardan altısına doğrudan ulaşılmış, diğer beş katılımcıya ise önceki katılımcıların aracılığı ile ulaşılmıştır. Nihayetinde katılımcılar, Türkiye’de 2024-2025 akademik yılında eğitim yönetimi yüksek lisans programına kayıtlı 11 öğrenciden oluşmuştur. Görüşmelerde katılımcıların birbirini tekrar eden ifadelerinden dolayı 11 katılımcının veri doygunluğu açısından yeterli olduğu düşünülmüştür (Guest vd., 2020; Seidman, 2006). Çalışmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni durum	Mesleki kıdem yılı	Görev
K1	K	41-50	Evli	16-20	Müdür yardımcısı
K2	E	31-40	Evli	11-15	Müdür
K3	K	51-60	Bekar	26-30	Müdür yardımcısı
K4	K	31-40	Evli	11-15	Öğretim görevlisi
K5	K	21-30	Evli	6-10	Öğretmen
K6	K	21-30	Bekar	1-5	Müdür yardımcısı
K7	K	21-30	Bekar	1-5	Öğretmen
K8	E	31-40	Bekar	11-15	Müdür
K9	K	31-40	Evli	6-10	Öğretmen
K10	K	21-30	Bekar	1-5	Müdür yardımcısı
K11	K	41-50	Evli	16-20	Öğretmen

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcılardan ikisi erkek, dokuzu ise kadındır. Yaş dağılımlarına bakıldığında dört katılımcı 21-30, dört katılımcı 31-40, iki katılımcı 41-50 ve bir katılımcı 51-60 yaş aralığında yer almaktadır. Katılımcılardan beşi bekar, altısı evlidir. Mesleki kıdem yılları incelendiğinde üç katılımcı 1-5 yıl, iki katılımcı 6-10 yıl, üç katılımcı 11-15, iki katılımcı 16-20 ve bir katılımcı 26-30 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcılardan biri öğretim görevlisi, ikisi okul müdürü, dördü öğretmen ve dördü okul müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için ilgili alan yazın tarandıktan sonra araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu soruları, geçerlik açısından iki eğitim yönetimi uzmanının görüşlerine sunulmuş ve toplam üç soruda değişiklikler yapılmış ve forma bir soru daha eklenmiştir. Asıl görüşmelerden önce uygulanan iki pilot görüşme ile iki sorunun cümle kurulumu ve ifade edilişi konusunda değişiklikler yapılmıştır. Nihai görüşme formunda yer alan 12 sorudan birkaçı şu şekildedir: “Eğitim yönetimi alanında neden yüksek lisans /doktora yapıyorsunuz veya yaptınız? Açıklar mısınız?” “Eğitim yönetimi lisans üstü programından bilgi, beceri ve fırsatlar açısından beklentileriniz nelerdir?” ve “Eğitim yönetimi yüksek lisans /doktora programının müfredatını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? Geliştirilmesi gereken alanlar nelerdir?”

2.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde görüşmelerden önce her katılımcıya ayrı ayrı araştırmanın amacı ve görüşme süreci anlatılmış ve araştırmaya katılmaları için onamları alınmıştır. Görüşmelerden yedisi yüz yüze, dördü ise katılımcıların farklı şehirlerde bulunmaları sebebi ile çevrimiçi bir platformda gerçekleşmiştir. Görüşme sırasında herhangi bir hiyerarşik ortamın oluşmaması ve katılımcıların kendilerini rahat ve güvenli bir ortamda hissederek açık ve samimi bir şekilde görüşlerini sunabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ortalama 20-25 dakika süren veri toplama süreci yaklaşık bir ayda gerçekleşmiştir. Sonrasında görüşmeler deşifre edilerek araştırmacının kişisel bilgisayarında şifreli dosyalarda muhafaza edilmiş ve analize alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler MAXQDA nitel veri analizi programında içerik analizi yönetimi ile analiz edilmiş ve veriler kod, kategori ve temalar altında birleştirilmiştir. İçerik analizinde en uygun analiz biriminin (kod, kategori ve tema), bir bütün olarak ele alınabilecek kadar kapsamlı, ancak analiz süreci sırasında ilgili bir anlam birimi olabilecek kadar da küçük olmasına dikkat edilmiştir (Graneheim ve Lundman, 2004). Ayrıca analizin güvenilirliği için analiz sürecinde ve bulguların paylaşılmasında anlam birimini tam olarak tanımlamaya önem verilmiştir. Son olarak içerik analizi sırasında elde edilen kategori ve temaları değerlendirmek üzere iki eğitim yönetimi uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve bu fikir alışverişinden sonra ilk etapta altı adet olan temalar beşe düşürülerek çalışmanın bulgularına şekil verilmiştir.

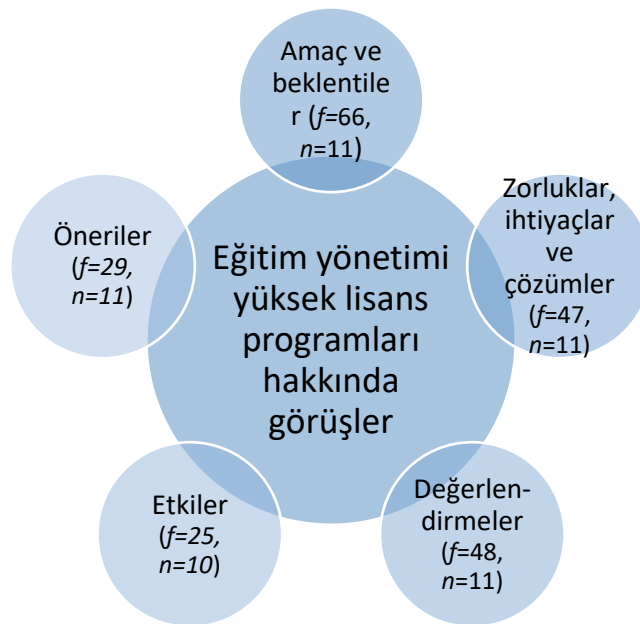
2.5. Etik Konular ve Araştırma Güvenirliği

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için öncelikle Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan araştırmanın etik ilkelere uygun bulunduğu dair 2025/37 protokol ve E-35950415-605-90375 belge numarası ile 05.02.2025 tarihinde onay alınmıştır.

Araştırmada güvenirliliği sağlamak (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1985) için belirli stratejiler ve teknikler kullanılmıştır. Kelimesi kelimesine yapılan deşifreler sonrasında içerik analizi süreci başlamıştır. Katılımcı sayısı görüşmelerin doygunluğuna göre belirlenmiştir. Katılımcılar araştırmanın amacı ve bağlamı ile uyumlu kişilerden oluşmaktadır. Güvenirliliği korumak, katılımcıların görüşlerinin doğru bir şekilde ele alınarak analiz edildiğinden ve analiz edilen kodların görüşmelerin ana fikirlerini yansıttığından emin olmak için veriler ve kodlar tekrar tekrar incelenmiş ve ayrıca iki eğitim yönetimi uzmanından bu konuda görüş alınmıştır. Katılımcı ve veri gizliliğini korumak için ise katılımcılara çalışmanın yalnızca araştırma amaçlı olduğu açıklanmış, katılımcıyı deşifre edebilecek herhangi bir kişisel bilginin çalışmada kullanılmamasına özen gösterilmiş ve katılımcılara K1, K2, K3 gibi kodlar verilerek katılımcılar nitelendirilmiştir.

3. BULGULAR

Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonrasında eğitim yönetimi lisans üstü programları hakkındaki görüşler Şekil 1'de gösterildiği üzere (1) amaç ve beklentiler, (2) zorluklar, ihtiyaçlar ve çözümler, (3) değerlendirmeler, (4) etkiler ve (5) öneriler olmak üzere beş tema altında toparlanmıştır.



Şekil 1: Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programları Hakkında Görüşler

3.1. Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programına Katılım Amacı ve Programdan Beklentiler

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen verilerin analizi ile birinci tema eğitim yönetimi yüksek lisans programına katılım amacı ve programdan beklentiler şeklinde oluşmuştur.

Tablo 2: Amaç ve Beklentiler

Tema (f)	Kategori (f)	Kod (f)	Katılımcılar (n)
Amaç ve beklentiler (66)	Kariyer (38)	Yöneticilik kariyeri (20)	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K10, K11 (n=9)
		Akademik kariyer (10)	K1, K3, K5, K6, K8 (n=5)
		Çeşitli fırsatlar (6)	K3, K4, K6 (n=3)
		Eğitim koordinatörü (2)	K1 (n=1)
	Bilgi ve beceri (23)	Mesleki gelişim (17)	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11 (n=9)
		Etkili yöneticilik için bilgi ve beceri (6)	K1, K5, K8, K10 (n=4)
	Toplumsal fayda (3)	Toplumsal fayda sağlamak (3)	K2, K8 (n=2)
	İlgi (2)	İlgi duymak (2)	K4, K5 (n=2)

Tablo 2 eğitim yönetimi yüksek lisans programı öğrencilerinin motivasyonlarını ve beklentilerini göstermektedir. Katılımcıların bu programa katılma nedenleri ve programdan beklentileri görüşmeler sırasında 66 kez gündeme gelmiştir. Bu görüşler dört farklı kod altında incelenmiş ve bu kodlar ise kariyer, bilgi ve beceri, toplumsal fayda ve ilgi kategorilerinde ele alınmıştır. Bulgulara göre en baskın motivasyonun kariyer hedefleri ($f=38$) olduğu ve kariyer hedefleri içerisinde en baskın hedefin yöneticilik kariyeri ($f=20$) olduğu göze çarpmaktadır. Dokuz katılımcı bu programı mesleki gelişimlerini ($f=17$) artırmak, dört katılımcı ise yöneticilik için bilgi ve beceri kazanmak ($f=6$) amacıyla seçtiğini belirtmiştir. İkişer katılımcı ise eğitim yönetimi programında yüksek lisans yapma gerekçelerini toplumsal fayda sağlamak ve ilgi duydukları için olduğunu belirtmiştir.

Örneğin bir katılımcı eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapma amacını şöyle açıklamıştır:

K9: *Uzun vadeli kariyer hedeflerimde eğitim yöneticisi olmak var. Bu anlamda program kariyer hedeflerimle örtüşüyor. Eş zamanlı olarak liderlik anlamında da aldığım eğitim beni çok yükseltti. Kendimi geliştirmek istiyordum ve eğitim psikolojisi alanına ilgim çok yüksekti, aynı zamanda ilerleyen süreçte yönetici olmak gibi bir hayalim var eğitim almak istedim, bu sebeple eğitim yönetimi seçtim. Kendimi öğrendiklerimi uygulayan etkili bir yönetici ve daha çok başarılı bir lider olarak görmek istiyorum. Bilinçsiz yönetici olmak yerine her yönü hakkında bilinçli ve güçlü bir yönetici olmak istiyorum.*

Bir başka katılımcı ise mesleki gelişim ve daha etkili bir yönetici olmak amacıyla yüksek lisans yaptığını ifade etmiştir.

K10: *Öncelikle idareci olduğum için bu alanda akademik olarak kendimi geliştirmek için lisansüstü eğitime başladım. MEB’de eğitim yönetimi alanına yönelik halihazırda bir eğitim olmadığı için tercih ettim. Ayrıca bu alanda yüksek lisans yapıldığında müdürlük başvurusunda puan getirmesi sebebiyle tercih ettim. Bir de yüksek lisansı tüm müdür ve müdür yardımcılarının okullarında kaliteli bir yönetim anlayışıyla hareket edebilmeleri için yapması gerektiğini düşünüyorum.*

3.2. Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Sırasında Yaşanan Zorluklar, İhtiyaçlar ve Bunlara Yönelik Çözümler

Katılımcıların eğitim yönetimi yüksek lisans programı sırasında ihtiyaç duydukları çeşitli kaynaklar, karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara veya ihtiyaçlara yönelik çözüm önerileri ikinci tema zorluklar, ihtiyaçlar ve çözümler altında toparlanmıştır.

Tablo 3: Zorluklar, İhtiyaçlar ve Çözümler

Tema (f)	Kategori (f)	Kod (f)	Katılımcılar (n)
Zorluklar, ihtiyaçlar ve çözümler (47)	Zorluklar (25)	Yapısal zorluklar (9)	K3, K4, K6, K7, K9, K11 (n=6)
		Akademik zorluklar (8)	K1, K5, K8, K9 (n=4)
		Zaman ve iş yükü açısından zorluklar (8)	K1, K5, K10 (n=3)
	İhtiyaçlar (18)	Fiziksel ihtiyaçlar (13)	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K10 (n=8)
		Materyal ihtiyacı (5)	K4, K5, K6, K9 (n=4)
		Kurumsal ve altyapı çözümleri (2)	K1, K4 (n=2)
	Çözümler (4)	İçsel motivasyon (2)	K1, K3 (n=2)

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcılar toplamda 47 kez (f=47) zorluk, ihtiyaç veya çözüm önerisinden bahsetmiştir. Bu tema altında ele alınan en büyük kategori, katılımcıların karşılaştığı zorlukları içermektedir. Yapısal zorluklar, üniversite yönetimi, bürokratik engeller veya organizasyonel problemlerle ilgili, akademik zorluklar ders içerikleri, araştırma süreci veya akademik beklentilerle ilgili, zaman ve iş yükü açısından zorluklar ise programın, kişisel ve mesleki yaşam ile dengelenmesindeki zorluklar olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar ayrıca derslik ortamları, çalışma alanları veya ergonomik koşullar gibi fiziksel ihtiyaçlardan, kitap, teknoloji veya diğer akademik kaynaklar gibi materyal ihtiyacından bahsetmişlerdir. Üniversite destek sistemlerinin, tesislerin veya akademik yapıların iyileştirilmesi ile ilgili çözümler kurumsal ve altyapı çözümleri, akademik zorlukların üstesinden gelmek için bireysel disiplin ve öz motivasyonun önemi konusu ise içsel motivasyon kodu ile belirtilmiş ve bu kodlar çözümler kategorisi altında ele alınmıştır.

Örneğin bir yüksek lisans öğrencisi karşılaştığı zorlukları, özellikle iş ve akademik sorumlulukları dengelemenin getirdiği enerji ve motivasyonla ilgili durumları ve psikolojik yükleri şu şekilde açıklamaktadır:

K10: Yüksek lisansta tüm gün okulda çalışmam sebebiyle enerji ve motivasyon konusunda zorlanıyorum. Ayrıca akademisyenlerin ders esnasında geri dönüt verirken eleştiriye kapalı olduğumu fark etmem sebebiyle bu özelliğimi dönüştürmeye çalışıyorum. Ayrıca akademisyenlerin beklentileri bizden çok yüksek. Ben bekar ve çocuksuz olmama rağmen bir haftada yetiştirmem gereken ödev yığınına yetiştirmekte zorlanıyorum. Bu sefer yaptığımız ödevler ve ürünler kısa zamanda talep edildiği için nitelsiz şeyler ortaya çıkıyor. Ben derinlemesine ve detaycı çalıştığım için üstün körü yapmak için bir şeyler yapmayı sevmiyorum. Bu nedenle kendimi ilk başladığımda çok başarısız hissetmiştim. Şimdi almaya çalışıyorum. Bu stresle başa çıkamadığım için ya da ben hazır olamadığım için bilemiyorum. Bu dönemde anksiyetem başladı. İlaç tedavisiyle bu etkileri azaltabildim. Kendimce üzerine çalıştıkça daha pratik olarak zaman yönetimi sağlamaya gayret ediyorum.

Bir başka öğrenci ise eğitim yönetimi programının akademik olarak beklentilerini karşıladığını belirtmektedir. Ancak kaynak yetersizliği ve dijital kaynaklara erişim zorluğunu da vurgulamaktadır.

K3: Danışmanlık yeterli gayet de güzel olması gerektiği gibi ama kütüphane için aynı şeyi söyleyemeyeceğim çok zayıf, çok eksik üniversitenin çok büyük dijital ortamda bir kütüphanesi olmalıdır. Kütüphane imkanlarının gelişmesini çok isterim.

3.3. Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programına Yönelik Değerlendirmeler

Katılımcıların eğitim yönetimi yüksek lisans programı konusunda değerlendirmeleri programın değerlendirilmesi, öğretim üyelerine yönelik değerlendirmeler, akademik danışmana yönelik değerlendirmeler kategorileri altında toplanarak incelenmiştir. Tablo 4, üçüncü tema değerlendirmeler kapsamında ele alınan kod ve kategorileri detaylı olarak göstermektedir.

Tablo 4: Değerlendirmeler

Tema (f)	Kategori (f)	Kod (f)	Katılımcılar (n)
Değerlendirmeler (48)	Programın değerlendirilmesi (24)	Müfredat memnuniyeti (12)	K1, K2, K3, K4, K5, K9, K11 (n=7)
		Ders planlaması (9)	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K10 (n=8)
		Araştırma yöntemleri dersi (2)	K6 (n=1)
		Güncel mevzuat ve gelişmeler (1)	K9 (n=1)
	Öğretim üyelerine yönelik değerlendirmeler (19)	Olumlu (14)	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K10 (n=7)
		Olumsuz (2)	K9 (n=1)
		Öğretim stratejisi (2)	K6, K10 (n=2)
		Okul deneyimi (1)	K8 (n=1)
	Akademik danışmana yönelik değerlendirmeler (5)	Güçlü iletişim (4)	K2, K5, K6, K10 (n=4)
		Empati eksikliği (1)	K9 (n=1)

Tablo 4'te belirtildiği üzere katılımcılar eğitim yönetimi yüksek lisans programı hakkında toplam 48 değerlendirme ve geri bildirimde bulunmuştur. Bu konudaki geri bildirimlerin en yoğunu programın değerlendirilmesi kategorisinde (f=24) ve müfredat memnuniyeti kodunda (f=12) olmuştur. Katılımcıların çoğu, programın müfredatından memnun olduklarını belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı hem müfredat hem öğretim üyesi ve programın planlanması konusundaki memnuniyetini şu şekilde dile getirmiştir:

K2: Program ile ilgili herhangi bir hayal kırıklığım bulunmamakta. Şu ana kadar beklentilerimi almış durumdayım. Araştırarak öğrenmek çok faydalı oluyor. Şu ana kadar görmüş olduğum derslerin içeriklerinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Sadece ülkemiz değil Avrupa'dan da örneklerle işleyebilmek daha da faydalı olacağını düşünüyorum. Akademik olarak yeterli buluyorum. Derslerin bir güne toplanmış olması da güzel. Çalıştığımızdan bizi zorlasa da mecburi olarak akademik dersler verilmek zorunda ve akademik olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar durumda olduğunu düşünüyorum.

Bunun yanı sıra programın değerlendirilmesi konusunda farklı görüşleri olan katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin bir katılımcı araştırma yöntemleri dersinin daha verimli olabileceğini bu konuda eksikleri olduğunu vurgulamıştır:

K6: Öğrenciler için genel olarak uygun olduğunu düşünüyorum. Sadece akademik dile hâkim olabilmek ve çeşitli programların kullanılarak yapılabilecek araştırmalara yönelik ders içeriklerinin zenginleştirilebileceği veya buna dair ders seçeneklerinin artırılabilceğini düşünüyorum.

Öğretim üyelerine yönelik değerlendirmeler kategorisi, olumlu, olumsuz, eğitim yöntemi ve okul deneyimi kodlarından oluşmaktadır. Katılımcıların çoğu öğretim üyeleri hakkında olumlu geribildirimlerde (f=19) bulunmuş olmasının yanı sıra olumsuz görüşler sunan bir katılımcı bulunmaktadır:

K9: Program beklentilerimi %70 karşıladı diyebilirim. Bazı öğretmenlerin tavırları karşısında inanılmaz hayal kırıklığı yaşadım. Bizler arasında hiç çalışmayan ve bunu kariyer edinmek için yapan bir arkadaşımız yoktu. Herkes kendince kariyer gelişimlerinde uzun bir yol almış insanlardı. Buraya bir zorunluluktan değil kendine yeni bilgiler katmak ve bir şeyler öğrenmek için gelmiştik. Maalesef bunu bazı öğretmenlerimiz kaçırdı ve bu ben de dahil çoğu arkadaşımda motivasyon kaybına sebep oldu. Genelinin alan bilgisi iyi olmakla birlikte geliştirebilecekleri bazı özellikleri var diyebilirim. Empati konusunda eksik olan öğretmenlerim oldu. Aynı zamanda teknoloji kullanarak ödev yapmayı desteklemeyen öğretmenleri de çağdaş bulmuyorum. Çağa ayak uydurulabilmeli diye düşünüyorum.

Akademik danışmana yönelik değerlendirmeler güçlü iletişim ve empati eksikliği kodlarından oluşmaktadır. Örneğin bir katılımcı danışmanın güçlü iletişimini şu şekilde ifade etmiştir:

K10: *Öğretim üyeleriyle sık sık görüşmeler yapabiliyoruz. E-posta, mesaj veya arama yoluyla kolaylıkla ulaşabiliyoruz. Çevrimiçi araç olarak teams kullanıyoruz ve etkili oluyor. Sadece teknolojik alt yapı daha çok geliştirilebilir.*

3.4. Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programının Etkileri

Eğitim yönetimi yüksek lisans programının katılımcılar üzerindeki etkileri dördüncü tema olan etkiler teması altında incelenmiştir. Katılımcıların program süresince kazandıkları bilgi, beceri ve farkındalık düzeyleri, iki ana kategori altında toplanmıştır. Toplamda 25 farklı ($f=25$) değerlendirme içeren bu tema, programın katılımcılar üzerinde nasıl bir dönüşüm sağladığını ve onların mesleki gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 5: *Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programının Etkileri*

Tema (f)	Kategori (f)	Kod (f)	Katılımcılar (n)
Etkiler (25)	Bilgi ve beceri (13)	Liderlik yetkinlikleri (5)	K2, K3, K6, K10 ($n=4$)
		Dijital okuryazarlık (3)	K8, K10 ($n=2$)
		Öğretmen liderliği (2)	K4, K5 ($n=2$)
		Bilimsel bakış açısı (1)	K11 ($n=1$)
		Denetim bilgisi (1)	K8 ($n=1$)
		İletişim (1)	K10 ($n=1$)
	Farkındalık (12)	Öz-farkındalık (7)	K2, K3, K6, K7, K10 ($n=5$)
		Yöneticilerin tutumları ve davranışları (5)	K4, K5, K6, K7, K9 ($n=5$)

Tablo 5'te görüldüğü üzere bilgi ve beceri kategorisi, liderlik yetkinlikleri, dijital okuryazarlık, öğretmen liderliği, bilimsel bakış açısı, denetim bilgisi ve iletişim becerileri gibi önemli kazanımları içermektedir. Katılımcılar arasında en fazla vurgulanan alan liderlik bilgi ve becerisi ($f=5$) olurken, dijital okuryazarlık becerisi ($f=3$) ve öğretmen liderliği becerisi ($f=2$) de öne çıkan kazanımlardır. Bunun yanı sıra, bilimsel bakış açısı, denetim bilgisi ve iletişim becerileri gibi unsurlar da katılımcıların programdan edindikleri yetkinlikler arasında yer almaktadır.

Örneğin bir katılımcı eğitim yönetimi alanında yapmakta olduğu yüksek lisansın liderlik becerileri ve öz farkındalıkları üzerindeki etkisini ve programın potansiyellerini fark etmelerine nasıl yardımcı olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

K3: *Eğitim yönetimi yüksek lisans programı yöneticiliği ve liderlik becerilerimi kesinlikle etkiledi zaten var olan potansiyelim farkında bile değildim yüksek lisans sürecinde Bu potansiyelim bir ismi olduğunu bile öğrenmek beni çok şaşırttı okul müdürü olmak veya yönetici mi olmak veya lider mi olmak kararımı etkiledi her şeyin ötesinde Lider olmayı seviyorum istiyorum farkındalık yaratmayı. Bu etkileme beni kesinlikle pozitif olumlu yönde etkiledi. Örneğin olaylara daha heyecanlı yaklaşırken şimdi daha sakin yaklaşabiliyorum. Örneğin olaylara daha az bir bilinçle yaklaşırken şimdi bilinçli olarak yaklaşıyorum ve bazı hareketlerimi okul idaresindeki arkadaşlarıma karşı, okul müdürüme karşı, öğretmenlere karşı velilerime karşı çocuklarıma karşı, bir bilinç içinde yapıyorum bilinçli olmak neyi neden yaptığını bilmek benim için çok önemli ve bunu bana yüksek lisansın sağladığından eminim.*

Başka bir katılımcı ise yüksek lisans derecesinin yalnızca resmi bir yeterlilik olmayacağını, aynı zamanda mesleki gelişimleri için pratik bir araç olacağını vurgulamaktadır:

K10: *Açıkkası müdür yardımcılığına başlayalı altı ay olması sebebiyle kariyer olarak hedefimde müdürlük var ama henüz kendimi hazır hissetmiyorum. Yüksek lisansın bana katkılarıyla birlikte bitirdiğimde kendimi hem donanım anlamında hem de psikolojik olarak hazır hissedeceğimi umuyorum. Bu bölümü bitirdiğimde diploma kenarda bir yerde durmayacak onun etkisini oradan öğrendiğim bilgileri iş hayatıma sorunları çözerken okulda bir dönüşüm yaratarak yönetirken veya neler yapılacaksa bunları iş hayatıma aktarabileceğimi ve uygulayabileceğimi biliyorum.*

Farkındalık kategorisi altında toparlanan katılımcıların görüşleri, katılımcıların eğitim yönetimi yüksek lisans programının kendilerini ve yöneticilik rollerini daha iyi anlamalarına katkıda bulunduğu yönündedir. Öz-farkındalık ($f=7$) katılımcılar arasında en çok belirtilen gelişim alanı olurken, yöneticilerin tutumları ve davranışlarına yönelik farkındalık ($f=5$) da dikkat çeken bir diğer kazanımdır. Bu durum, programın yalnızca teknik bilgi ve beceri kazandırmakla kalmayıp, katılımcıların yönetim süreçlerini daha bilinçli bir şekilde değerlendirmelerine de olanak sağladığını göstermektedir. Örneğin K4, lisansüstü çalışmalarının lisans alanlarının ötesinde içgörüler sağladığını ve eğitimin daha geniş idari ve yönetsel yönlerini anlamalarına yardımcı olduğunu yansıtmaktadır:

K4: Bir kere alanım dışında neler yapıyor, eğitime yönetsel katkının nasıl yapılabileceğini derslerde gördüm, çalışanların hem nasıl motive edilebileceğini hem de nasıl manipüle edilebildiğini anladım. Yani bana yeni bir bakış açısı kazandırdı. Bana bir gün eğitim yöneticisi olma fırsatı verebileceğini düşünüyorum.

Bir başka katılımcı ise yüksek lisans sayesinde bakış açılarında derin bir değişim olduğunu, düşünce biçimlerinin, özellikle liderliği nasıl değerlendirdikleri konusunda tamamen değiştiğini belirtmektedir:

K9: Etkiliyor. Bakış açım tamamıyla değişti diyebilirim. Artık kendi yöneticilerimi ve liderleri daha seçkin bir gözle olumlu veya olumsuz eleştirebilirim.

3.5. Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programına İlişkin Öneriler

Eğitim yönetimi yüksek lisans programına yönelik önerileri içeren beşinci tema, öğrencilerin program sürecinde karşılaştıkları eksiklikler ve geliştirilmesi gereken yönlerde dair görüşlerini dört kategori altında toparlamıştır. Programın hem akademik hem de yapısal olarak iyileştirilmesine yönelik çeşitli bakış açılarını yansıtan bu kategoriler toplamda 29 kez ($f=29$) gündeme getirilmiştir.

Tablo 6: Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programına İlişkin Öneriler

Tema (f)	Kategori (f)	Kod (f)	Katılımcılar (n)
Öneriler (29)	Program içeriği ve öğretim yöntemi (22)	Proje tabanlı ve uygulamaya yönelik çalışma (8)	K2, K3, K4, K5, K7, K8, K10 ($n=7$)
		Uzaktan eğitim (6)	K3, K4, K9, K11 ($n=4$)
		Seçmeli ders havuzu (4)	K6, K10 ($n=2$)
		Uluslararası işbirlikleri (3)	K2 ($n=1$)
		Bilimsel çalışmalara katılım (1)	K1 ($n=1$)
	Yasal düzenlemeler (4)	Lisansüstü eğitimi için kurumsal ve özlük hakları düzenlemeleri (3)	K3, K8, K10 ($n=3$)
		Lisansüstü ders veren hocaların ders yükleri (1)	K4 ($n=1$)
	Öğretim üyeleri (2)	Empati kurabilen öğretim üyeleri (1)	K9 ($n=1$)
		Zorlayan öğretim üyeleri (1)	K8 ($n=1$)
	Alt yapı ve destek mekanizmaları (1)	Veri tabanlarına erişim (1)	K6 ($n=1$)

Tablodaki en geniş kategori olan program içeriği ve öğretim yöntemi ($f=22$), derslerin daha uygulamalı hale getirilmesi, uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması ve seçmeli ders havuzunun genişletilmesi gibi önerileri içermektedir. Ayrıca, uluslararası iş birliklerinin artırılması ve bilimsel çalışmalara katılımın teşvik edilmesi de programın akademik kalitesini artırmaya yönelik önemli öneriler arasında yer almaktadır. Örneğin bir katılımcının (K8) görüşüne göre, eğitim yönetimi alanındaki müfredat genel hatlarıyla yerinde bulunmakla birlikte, ders içeriklerinin eğitim kurumlarının pratikte karşılaştığı gerçeklerle örtüşmediği ifade edilmiştir:

K8: Müfredatın gayet yerinde olduğunu düşünüyorum ama müfredat derslerinin içerik olarak eğitim kurumlarının gerçekleri ile örtüşmediğini veya ülkenin farklı bölgelerine tamamen ithaf etmediğini düşünüyorum. Bazı eğitim bölgeleri için eğitim yönetimi müfredat ders içeriklerinin çok afaki olduğunu ısrarla vurgulamak isterim. Bu yüzden ülkenin tüm eğitim bölgelerini kucaklayıcı ders içeriklerinin geliştirilmesi elzemdir.

Yasal düzenlemeler ($f=4$) kategorisinde, lisansüstü eğitimin kurumsal ve özlük hakları açısından daha iyi düzenlenmesi ve ders veren hocaların ders yüklerinin daha dengeli olması gerektiğine dair öneriler yer almaktadır.

Bu durum programın sürdürülebilirliğini ve akademisyenlerin verimliliğini artırmaya yönelik bir beklentiye işaret etmektedir denilebilir. Örneğin Katılımcı 3'ün görüşüne göre eğitim yönetimi yüksek lisans programlarına yalnızca yönetici pozisyonundakilerin değil, 25-35 yaş aralığındaki tüm öğretmenlerin yasal düzenlemeler ile yönlendirilmeleri gerekmektedir:

K3: Eğitim yönetimi yüksek lisans programı 25-35 yaş arası tüm öğretmenlere verilmelidir geç kalınmamalıdır onların önlerini açacaktır sadece idareci olanlar için değil öğretmenlerin de performanslarında farklılık yaratacaktır.

Öğretim üyeleri ($f=2$) kategorisinde, öğrencilerin öğretim üyeleriyle olan etkileşimlerine dair görüşleri öne çıkmaktadır. Buna göre Katılımcı 9, öğretim üyelerinin ders ve ödev verme süreçlerinde daha anlayışlı ve insani bir yaklaşım sergilemelerinin, öğrencilerin öğrenme deneyimini daha verimli ve anlamlı kılacağına dikkat çekmiştir:

K9: Çevrimiçi ders seçeneği, öğretmenlerin ödev konusunda biraz daha insancıl davranmaları öğrenme deneyimini öğrenciler için daha faydalı hale getirecektir.

Son olarak, altyapı ve destek mekanizmaları ($f=1$) kategorisinde, veri tabanlarına erişimin kolaylaştırılması önerisi dikkat çekmektedir. Bu konuda görüş bildiren bir katılımcı (K9) akademik kaynaklara erişimin artırılmasının, araştırmalarını ve akademik gelişimlerini destekleyici bir unsur olacağını belirtmektedir.

K6: Çevrimiçi araçların yelpazesi en azından yabancı kaynaklar için daha da geliştirilebilir. Danışmanım ile iletişiminin sağlıklı ve bu gibi çevrimiçi araçların da sağlanması ile daha keyifli araştırmalar yapabilirim.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Katılımcıların eğitim yönetimi yüksek lisans programına katılma nedenlerini ve programdan beklentilerini ortaya koydukları ifadeleri birinci tema, eğitim yönetimi yüksek lisans programına katılım amacı ve programdan beklentiler başlığı altında toparlanmıştır. Bu temaya göre eğitim yönetimi yüksek lisans programı öğrencileri hem mesleki hem de kişisel gelişim açısından çeşitli beklentiler içerisindedir. Kariyer kategorisi, yönetsel pozisyonlara gelme isteğini ve akademik alanda yükselme hedeflerini yansıtırken, bilgi ve beceri kategorisi, etkili yöneticilik yapabilmek için liderlik bilgisi ve mesleki beceriler kazanma ihtiyacını ifade etmektedir. Bu tema altında incelenen bir diğer kategori olan toplumsal fayda, bireylerin sadece kendileri için değil, toplumsal katkıda bulunma amacıyla bu programa katıldıklarını göstermektedir. Son olarak, ilgi kategorisi, bazı katılımcıların bu alana duydukları doğal merak ve ilgiyi açıklamaktadır. Türkiye'deki eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü programlarını değerlendiren çalışmalarda öğrencilerin bu programlara katılma amaçlarının benzer şekilde kişisel gelişim, akademik kariyer ve daha nitelikli öğretmen ve yönetici olma isteği olduğu ortaya konulmuştur (Aküzüm, 2016; Kayıkçı ve Ercan, 2013; Serin ve Ergin-Kocatürk, 2019; Turhan ve Yaraş, 2013). Önceki yıllarda yürütülmüş bu çalışmalarda atanma, tayin ve zorunlu hizmeti erteleme amaçlarından da bahsedilmiştir (Kayıkçı ve Ercan, 2013). Millî Eğitim Bakanlığı 2012 yılı Öğretmenlerin Özür Durumuna Bağlı Yer Değiştirme Kılavuzu'nda öğrenim ömrüne yer vermeyerek öğrenim ömrünü yer değiştirme için bir gerekçe olmaktan kaldırdığı için bu amaçların artık söz konusu olmadığı söylenebilir. Profesyonelleri lisansüstü eğitime yönelten motivasyonların araştırıldığı bir başka çalışmada ise kişisel istekler, mesleki gelişim ve kariyer hedefleri temel içsel motivasyonlar olarak ortaya konulmuştur (Cruz, 2024). Bu tema ayrıca eğitim yönetimi yüksek lisans programının bireyler için sadece akademik bir süreç olmadığını, aynı zamanda profesyonel gelişim, mesleki ilerleme ve toplumsal katkı sağlama açısından önemli bir araç olduğunu da göstermektedir.

Görüşmeler sonunda elde edilen verilerin içerik analizi sonrasında elde edilen ikinci tema öğrencilerin eğitim yönetimi yüksek lisans programı sırasındaki yaşadıkları zorluklar, ihtiyaçları ve bunlara yönelik çözümleri olmuştur. Katılımcılar, bürokratik engeller, yüksek akademik beklentiler ve iş-üniversite ve özel hayat dengesi gibi çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında benzer şekilde iş- okul ve yaşam dengesi kurma zorlukları konusu pek çok çalışmada gündeme gelmiştir (Gürün vd., 2023; Kayıkçı ve Ercan, 2013; Sülün vd., 2023). Katılımcılar üniversitenin materyal ve alt yapı eksikliğinden dolayı yaşadıkları sorunları da vurgulamışlardır. Alanyazında da araç-gereç sorunları, öğretim üyesi ve danışmalar ile ilgili sorunlar, yabancı dil sorunları, mali sorunlar, tez süreci sorunları, kütüphane hizmeti sorunları şeklinde en sık yaşanan sorunlar sıralanmıştır (Çepni vd., 2018; Sevinç, 2001; Özmen ve Güç, 2013). Ülkemizde özellikle son yirmi yılda pek çok üniversite kurulmuştur ve bunların pek çoğunun yeterli fiziksel donanımı ve altyapısı bulunmamaktadır (Çepni vd., 2018; Çetinsaya, 2014). Bu açıdan çalışmada üniversitelerinin fiziksel yetersizliklerinden bahseden katılımcıların yeni kurulan üniversitelerde eğitim aldıkları düşünülmektedir. Çalışmada görüşleri alınan öğrencilerin bu zorluklara yönelik çözüm önerileri üniversitenin destek sistemleri ve altyapısının iyileştirilmesi gerektiği (Çepni vd., 2018) ile bireysel disiplin ve öz motivasyonları sayesinde zorluklar ile baş edebildikleri şeklindedir. Herzberg (1959)'in Çift Faktör Kuramı'na göre içsel motivasyon başarı, ilerleme, dayanıklılık ve tatmin ile yakından ilişkili olup bireylerin psikolojik sermayelerini güçlendirmektedir. Bu sebeple yüksek lisans

öğrencilerinin eğitimleri sırasında yılmazlık ve öz düzenleme becerilerinin yüksek olması onların başarılarını destekleyeceği düşünülmektedir.

Katılımcıların eğitim yönetimi yüksek lisans programına yönelik değerlendirmeleri üçüncü temayı oluşturmuştur. Bu temada en yoğun geribildirim, programın ve müfredatın değerlendirilmesi konularında olmuştur ve katılımcılar genelde müfredattan memnun olduklarını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğu öğretim üyeleri hakkında olumlu geribildirimlerde bulunsalar da olumsuz görüş ifade eden bir katılımcı da bulunmaktadır. Alanyazında da benzer şekilde lisansüstü eğitimden akademik anlamda memnun olduklarını belirten öğrenci görüşleri yer almaktadır (Çepni vd., 2018; Serin ve Ergin-Kacatürk, 2019). Danışmanlarıyla ilgili zorluklar yaşadıklarını ifade eden başka çalışmalar da dikkat çekmektedir (Başer vd., 2005; Çepni vd., 2018; Sevinç, 2001). Lisansüstü eğitimin gereksiz dersler verilen sıkıntılı ve çok yorucu bir süreç olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Çepni vd., 2018). Bunların yanı sıra Türkiye'de eğitim yönetimi lisansüstü programlarından bazılarının Millî Eğitim Bakanlığı'nın mevzuatı ve beklentileri ile aynı doğrultuda olmadığı, çoğunlukla Türkiye'nin sorunları veya amaçları ile ilgili olmayıp yurtdışı kaynaklarını takip ettiği, uygulamaya yönelik olmadığı eleştirileri öteden beri gündeme getirilmiştir (Balcı, 1988; Özdemir vd., 2014).

Katılımcıların eğitim yönetimi yüksek lisans programının kendi ve okulları üzerindeki etkileri ve kazanımlarını ifade ettikleri görüşleri eğitim yönetimi yüksek lisans programının etkileri temasında ele alınmıştır. Katılımcılar yüksek lisans eğitimin kendilerine bilgi, beceri ve farkındalık anlamında kazanımları olduğunu vurgulamıştır. Özellikle liderlik yetkinlikleri, dijital okuryazarlık, öğretmen liderliği, bilimsel bakış açısı gibi kazanımları dikkati çekmektedir. Farklı çalışmalarda da eğitim yönetimi yüksek lisans programına katılanlar, mesleki ve akademik açıdan kendilerini geliştirdiklerini, farklı bakış açıları kazandıklarını ve gelişmeleri çok yönlü değerlendirmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir (Dikici vd., 2023; Kayıkcı ve Ercan, 2013; Serin ve Ergin-Kocatürk, 2019; Sevim ve Akın, 2021). Bu bulgular, eğitim yönetimi lisans üstü programının katılımcılar üzerinde çok yönlü etki yarattığını göstermektedir denilebilir. Eğitim yönetimi lisans üstü programı, sadece yönetsel becerileri değil, aynı zamanda çağdaş eğitim yönetimi için kritik olan dijital okuryazarlık ve bilimsel düşünme gibi alanları da geliştirmektedir. Özellikle liderlik yetkinlikleri ve öğretmen liderliği vurgusu, programın katılımcıların eğitim ortamlarında daha etkin roller üstlenmelerine olanak tanıdığını göstermektedir.

Katılımcıların eğitim yönetimi yüksek lisans programına yönelik önerileri, son temada ele alınmış ve incelenmiştir. Buna göre katılımcılar, eğitim yönetimi yüksek lisans programının daha uygulamalı hale getirilmesi, seçmeli derslerin artırılması ve uluslararası iş birliklerinin güçlendirilmesini önermektedir. Ayrıca, müfredatın tüm eğitim bölgelerine hitap etmesi, lisansüstü eğitimin bürokratik ve yasal anlamda daha iyi düzenlenerek gerekli protokollerle tüm öğretmenler için kolaylaştırılması, teşvik edilmesi ve akademik gelişimi destekleyecek altyapının güçlendirilerek akademik kaynaklara erişimin kolaylaştırılması vurgulanmıştır. Benzer şekilde alan yazında eğitim yönetimi lisansüstü programlarının Türk eğitim sisteminin gerçekleri ve gerçek sorunları ile uyuşmadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Balcı, 1988; Çepni vd., 2018). Genel bir ifade ile lisansüstü eğitim, öğrencilere uzmanlaşmış bir disiplin veya alt disiplinde daha ileri düzeyde öğrenme imkânı sağlayarak, öğrencinin çalışma alanında uzman statüsüne ulaşması için derinlemesine bir anlayış kazandırmaktadır. İyi bir lisansüstü programın, çalışma alanına uygulanan problem çözme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yazma, sözlü sunum, teknoloji ve mesleki ve bilimsel etik gibi alanlarda ileri düzey bilgi ve beceriler kazandırması beklenmektedir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Bu anlamda katılımcıların eğitim yönetimi lisansüstü programlarının kalitesinin artırılması açısından önerileri kıymetli bulunmaktadır. Türkiye'deki üniversiteler, en üst düzeyde eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar olmasına rağmen, lisansüstü eğitim sürecinde çeşitli yapısal ve işlevsel sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar arasında öğretim üyesi eksikliği, mali yetersizlikler, kütüphane hizmetlerinin sınırlılığı, yabancı dil yeterliliği sorunları, yönetsel aksaklıklar, tez danışmanlığı süreçlerindeki problemler ile araç-gereç eksiklikleri gibi pek çok unsur yer almaktadır (Bayar ve Çelenk, 2019; Deniz, 2020; Karaman ve Bakırcı, 2010). Bu çok boyutlu sorunlar, lisansüstü eğitimin kalitesini ve verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir denilebilir.

4.1. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının etkinliğinin artırılması için programların uygulama temelli öğrenme yaklaşımlarıyla yeniden yapılandırılması önemli görülmektedir. Katılımcıların özellikle yöneticilik pratiğine dönük bilgi ve beceri kazanma beklentileri dikkate alındığında, vaka analizleri, okul temelli projeler ve alan uygulamaları gibi etkinliklerle desteklenmiş bir müfredatın gerekliliği öne çıkmaktadır denilebilir.

Eğitim yönetimi yüksek lisans programları öğrencilerinin yaşadığı bürokratik engeller, akademik yoğunluk ve iş-özel yaşam dengesi sorunları göz önüne alındığında çevrim içi veya hibrit öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu tür esnek öğrenme modelleri aynı zamanda profesyonel olarak çalışan öğrencilerin eğitim süreçlerini daha sürdürülebilir hale getirebilir. Bulgular, üniversitelerin fiziksel ve dijital altyapılarında çeşitli yetersizliklerin bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle, kurumsal düzeyde altyapı

yatırımları yapılması, akademik kaynaklara erişimin kolaylaştırılması, dijital materyallerin çeşitlendirilmesi ve akademik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretim üyesi niteliği ve akademik danışmanlık süreçlerinin iyileştirilmesi ile öğrenci memnuniyetinin ve akademik başarının artacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların, programın içerik ve kapsamına ilişkin önerileri doğrultusunda, müfredatın Türk eğitim sisteminin ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirilmesi gerekmektedir denilebilir. Bu çerçevede, seçmeli derslerin artırılması, ulusal ve yerel eğitim sorunlarına yönelik içeriklerin programa dahil edilmesi ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın politika ve beklentileriyle uyumlu bir yapının oluşturulması önerilebilir. Ayrıca uluslararası iş birliklerinin artırılmasıyla, öğrencilerin küresel eğitim yönetimi perspektifi kazanmaları teşvik edilebilir. Son olarak, eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının sadece bireysel gelişimi değil, toplumsal katkı boyutunu da güçlendirecek şekilde kurgulanması önem taşımaktadır. Liderlik yetkinlikleri, öğretmen liderliği ve dijital okuryazarlık gibi kazanımların daha sistematik bir şekilde geliştirilmesi; öğrencilerin yalnızca bireysel düzeyde değil, görev yaptıkları eğitim kurumlarında da değişim ajanı haline gelmelerini mümkün kılacaktır.

Bu çalışmanın bazı temel sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma yalnızca 11 katılımcının görüşleri ile sınırlıdır. Bu sayı nitel araştırmalarda veri doygunluğu açısından yeterli kabul edilse de gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı üniversitelerden ve daha çeşitli demografik özelliklere sahip katılımcıların dahil edilmesi, bulguların temsiliyeti açısından önem arz edebilir. Çalışmada tercih edilen kartopu örnekleme yöntemi, benzer özelliklere sahip katılımcılara ulaşma olasılığını artırarak potansiyel yanlılığa neden olabilir. Ayrıca, çalışma yalnızca 2024-2025 akademik yılında lisansüstü öğrencileri kapsamaktadır. Bu durum, bulguların zamanla değişebilecek eğitim politikaları, program içerikleri ve uygulama dinamiklerini tam olarak yansıtamamasına neden olabilir. Bu nedenle benzer araştırmaların belirli aralıklarla tekrarlanması, eğitim yönetimi lisansüstü programlarının güncel durumunu daha sağlıklı bir şekilde izleyebilmek açısından önemlidir. Son olarak, her ne kadar içerik analizi ve kodlama uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş olsa da nitel veri analizi doğası gereği yoruma dayalıdır ve elde edilen temalar araştırmacının bakış açısını yansıtır olabilir. Bu sebep ile ilerideki araştırmalarda nicel veya karma yöntem tercih edilebilir.

Yazar Katkı ve Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve raporlanması süreçlerinin tamamı tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluş tarafından maddi olarak desteklenmemiştir.

KAYNAKLAR

- Bayar, A., & Çelenk, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimine ilişkin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 225-237. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/837486>
- Brundrett, M., & Crawford, M. (Eds.). (2012). *Developing school leaders*. Routledge.
- Cansoy, R., Gümüş, S., & Walker, A. (2024). Challenges in implementing instructional leadership: Insights from Türkiye school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432241263915. <https://doi.org/10.1177/17411432241263915>
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/13632430120033036>
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108585>
- Çepni, O., Kılınç, A. Ç., & Kılcan, B. (2018). Problems experienced in postgraduate education and solutions: a qualitative study on graduate students' views. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1). <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.01.001>
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Cruz, A. D. S. (2024). Impact of graduate studies education on career growth of professionals, *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 18(1), 20-30, <https://10.5281/zenodo.10836349>
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust. <https://edtlive.b-cdn.net/live/media/cvifybqp/successful-school-leadership-2020.pdf>
- Deniz, Ü. (2020). Lisansüstü Eğitimde Gizli Kriz: Öğrenciler Neden Okulu Terk Ediyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 61-83. <https://doi.org/10.9779/pauefd.528019>
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Cassell.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29, 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research. *PloS one*, 15(5), e0232076. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548. dergipark.org.tr/en/download/article-file/108487
- Gümüşeli, A. İ. (2024). Okul yönetimlerini geliştirmede üniversitelerin sorumlulukları ve katkı alanları. *Okul Yönetimi*, 4(2), 87-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4481479>
- Graneheim, U. H., ve Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 157-191. <http://dx.doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9-40). Springer Netherlands.
- Hargreaves, A. (2003). Sustainability of school improvement: The role of leadership. In *Effective leadership for school improvement* (pp. 120-132). Routledge Falmer.
- Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? In *Effective leadership for school improvement* (pp. 12-24). Routledge Falmer.
- Herzberg, F., Mausner, B. ve Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). John Wiley.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/802124>
- Kayıkcı, K. ve Ercan, B. (2013). The evaluation of educational administration and supervision graduate programs in Turkey: A case study. *International Journal of Educational Research*, 4(3), 74-94. <https://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89790>

- Kılınç, A. Ç., Er, E., & Beycioğlu, K. (2021). Mapping the terrain of training and appointment of educational leaders in the Türkiye context: An historical perspective. In *Internationalisation of Educational Administration and Leadership Curriculum: Voices and Experiences from the 'Peripheries'* (pp. 139-157). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-83909-864-220211009>
- Kondakçı, Y., Orucu, D., Oguz, E., & Beycioğlu, K. (2019). Large-scale change and survival of school principals in Türkiye. *Journal of Educational Administration* <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1574724>
- Lambert, V. A. ve Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim international journal of nursing research*, 16(4), 255-256. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/PRIJNR/article/view/5805>
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 86-103). Falmer.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. SAGE, Thousand Oaks, 289-331. [http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](http://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD (2025). *Education GPS. School leader preparation and development*. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=45556&filter=all>
- Orr, M. T. (2011). Pipeline to preparation to advancement: Graduates' experiences in, though, and beyond leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 114-172 <https://doi.org/10.1177/0011000010378612>
- Orr, M. T. ve Pounder, D. (2011). Teaching and preparing school leaders. *Finding, preparing, and supporting school leaders: Critical issues, useful solutions*, (Sharon Conley ve Bruce S. Cooper, ed.), Bölüm 2, 11-39. Rowman & Littlefield Education.
- Resmî Gazete (2025). Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumu yöneticileri atama ve yer değiştirme yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130804-11.htm>
- Sammons, P., Hillman, J., ve Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. OFSTED.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Serin, H. ve Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 495-513. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.2m>
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125-137. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000052
- Sülün, S., Sülün Demirok, M., Belgin, M. T., ve Leman, M. (2024). Okul Yöneticilerinin Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Eğitiminden Kazanımlarının Bireysel ve Örgütsel Açından İncelenmesi. *International QMX Journal*, 3(5), 1611-1633. https://qmxjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=76250
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/864568>
- Özdemir, S., Köse, M. F. ve Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans programlarının okul liderliği standartları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 5(1), 1-26. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.58461>
- Özkan, M. ve Arslan, E. (2024). Türkiye'de okul yöneticisi eğitimi: 'İmza Pedagojisi' yeniden anlamlandırma fırsatı olabilir mi?. *Okul Yönetimi*, 4(2), 130-134. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4482011>
- Özmen, Z. M. ve Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 214-219. <https://doi.org/10.5961/jhes.2013.079>

ÖĞRETMEN ALGILARIYLA İŞ YERİ MANEVİYATININ DEMOGRAFİK BAĞLAMDA İNCELENMESİ

Yavuz ERTENLİ¹ Gökhan KAHVECİ²

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü: Araştırma Makalesi	Bu araştırma, öğretmenlerin iş yeri maneviyatı algılarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Rize ilindeki ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan 220 öğretmenle gerçekleştirilen çalışma, nicel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu ve Ünal ve Turgut (2015) tarafından geliştirilen İşyeri Maneviyatı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. İş yeri maneviyatı, işe tutkunluk, gizemli deneyim, manevi bağ ve topluluk hissiyatı olmak üzere dört boyutta değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde iş yeri maneviyatı algısına sahip olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, öğrenim durumu ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmazken, kadın öğretmenlerin topluluk hissiyatı boyutunda erkek öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Mesleki hizmet süresi bakımından ise 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları, iş yeri maneviyatının demografik özelliklerden çok örgüt kültürü ve mesleki dinamiklerle ilişki olabileceğini akla getirmektedir. Bu doğrultuda, sosyal destek programları, mentorluk ve mesleki gelişim fırsatlarının artırılması önerilmektedir.
Makale Geçmişi:	
Başvuru 24.12.2024	
Kabul 06.02.2025	
Anahtar Kelimeler:	
İş yeri maneviyatı, Öğretmen algıları, Demografik özellikler	

EXAMINING TEACHER PERCEPTIONS OF WORKPLACE SPIRITUALITY IN A DEMOGRAPHIC CONTEXT

Article Information	Abstract
Article Type: Research Article	This study aims to examine whether teachers' perceptions of workplace spirituality differ according to demographic characteristics. The study, which was conducted with 220 teachers working in secondary schools and imam hatip secondary schools in Rize province, is based on quantitative research method. Data were collected using the Personal Information Form and the Workplace Spirituality Scale developed by Ünal and Turgut (2015). Workplace spirituality was assessed in four dimensions: passion for work, mysterious experience, spiritual connection and sense of community. The findings show that teachers generally have a high level of perception of workplace spirituality. While there was no significant difference in terms of gender, education level and school type variables, it was determined that female teachers had higher perceptions than male teachers in the sense of community dimension. In terms of length of professional service, it was observed that teachers with 11 years of experience or more had higher levels of work engagement. The results of the study suggest that workplace spirituality may be related to organizational culture and professional dynamics rather than demographic characteristics. Accordingly, it is recommended to increase social support programs, mentoring and professional development opportunities.
Article History:	
Received 24.12.2024	
Accepted 06.02.2025	
Keywords:	
Workplace spirituality, Teacher perceptions, Demographic characteristics	

Kaynakça Gösterimi: Ertenli, Y. ve Kahveci, G. (2025). Öğretmen algılarıyla iş yeri maneviyatının demografik bağlamda incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi* 6(1), 16-31.

¹ MEB, yavuzertenli@hotmail.com, 0009-0003-6559-804X

² Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr, 0000-0001-6753-3395

1. GİRİŞ

İş yeri maneviyatı, çalışanlar arasında anlam, amaç ve bağlantı duygusunu teşvik eden manevi değerlerin ve uygulamaların, örgütsel ortamla uyumlu hale getirilmesini ifade etmektedir. Bu kavram, çalışanların içsel yaşamlarının kabul edilmesini ve manevi refahlarını destekleyecek bir atmosferin oluşturulmasını önemsemektedir. İş yeri maneviyatı, sadece dini bir konu olmayıp, iş yerindeki insan deneyiminin daha geniş bir yönünü kapsamaktadır. Ayrıca, çalışan bağlılığı ve örgüt kültürüne bütünsel bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır (Göçen ve Özgan, 2018; Lategan ve Kockt, 2022). İş yeri maneviyatı, çalışanların refahını, bağlılığını ve örgütsel performansını önemli ölçüde etkileyen çok boyutlu bir kavram olarak giderek daha fazla kabul görmektedir. İş yeri maneviyatının boyutları genel olarak üç ana başlık altında sınıflandırılabilir: İçsel yaşam veya manevi kimlik, amaç duygusu veya anlamlı iş ve topluluk duygusu veya bağlantı. Bu boyutlar, çalışanların hem kişisel hem de profesyonel açıdan gelişebileceği bir ortamın teşviki açısından önemlidir.

İlk boyut olan içsel yaşam veya manevi kimlik, iş yerinde öz farkındalık ve kişisel değerlerin önemini vurgulamaktadır. Bu boyut, bireylerin işlerini temel inançlarıyla uyumlu hale getirerek iş tatminlerini artırmalarına olanak tanır. Araştırmalar, çalışanların maneviyatlarıyla meşgul olduklarında, iş arkadaşları ve kurumla daha güçlü bir bağlılık duygusu hissettiklerini ve bunun da genel iş yeri uyumunu ve üretkenliğini artırdığını ortaya koymaktadır (Baldacchino, 2017; Bella vd., 2018). Ayrıca, içsel yaşam boyutu, kişinin işindeki amacını daha derinlemesine anlamasını sağlayarak daha anlamlı bir iş deneyimine katkıda bulunmaktadır (Shah ve Sengupta, 2023).

İkinci boyut olan amaç duygusu veya anlamlı iş, çalışanları motive etmede ve kuruma olan bağlılıklarını artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, işlerini anlamlı bulan çalışanların daha bağlı olduklarını ve daha yüksek düzeyde iş tatmini gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Doğan ve Bekiş, 2022; Kumar, 2018). Bu amaç duygusu yalnızca bireysel performansı artırmakla kalmaz, aynı zamanda değerleriyle uyumlu ortak hedefler doğrultusunda çalışan ekip üyeleri arasında işbirliği ve destek kültürünü teşvik eder (Garg, 2018). Ayrıca, anlamlı iş, çalışanların iş yerine olumlu katkılarda bulunmak için resmi iş gerekliliklerinin ötesine geçmeleriyle ilgili örgütsel vatandaşlık davranışını artırmaktadır (Mubarak, 2023).

Üçüncü boyut olan topluluk duygusu veya bağlantı, iş yerinde kişiler arası ilişkilerin ve sosyal desteğin önemini vurgulamaktadır. Güçlü bir topluluk duygusu, ekip çalışmasının artmasına, stresin azalmasına ve genel moralin iyileşmesini sağlamaktadır (Nwanzu ve Babalola, 2021; Wainaina vd., 2014). Araştırmalar, çalışanlar arasında aidiyet ve topluluk duygusunu teşvik eden iş yerlerinin, daha düşük işten ayrılma oranlarına ve daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduklarını göstermektedir (Lategan ve Kockt, 2022; Wainaina vd., 2014). Bu boyut, özellikle kapsayıcılık ve karşılıklı saygının teşvik edilmesinin, çalışanların memnuniyetini artırarak, onları elde tutmayı önemli ölçüde etkileyebileceği farklı çalışma ortamlarıyla bağlantılıdır (Mumtaz, 2017).

İş yeri maneviyatı, son yıllarda özellikle eğitim ortamlarında dikkat çeken bir kavram haline gelmiştir. Bu kavram, iş yerindeki kişisel değerlerle uyum sağlama ihtiyacını içermekte ve öğretmenler için özellikle karmaşık, duygusal ve etik durumlarla sıkça karşılaşılan bir mesleki rolde önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin genellikle yüksek düzeyde iş yeri maneviyatı bildirdiğini ve bunun iş memnuniyetlerini ve genel refahlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Kumar, 2018; Mittal vd., 2023). Eğitim ortamının kendine has zorlukları göz önünde bulundurulduğunda, maneviyatın öğretmenlerin iş yerindeki algılarını ve deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini anlamak önemli olduğu söylenebilir.

İş yeri maneviyatı, soyut bir kavram olmanın ötesindedir. Eğitimciler arasında örgütsel bağlılık ve mesleki etik üzerinde somut etkiler oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar, iş yeri maneviyatı ile bu faktörler arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu da öğretmenlerin manevi yönlerini geliştirdikçe, kurumlarına olan bağlılıklarının ve etik standartlara uyumlarının arttığını ortaya koymaktadır (Kalantari ve Khalili, 2018; Mydin vd., 2018). Bu ilişki, eğitim kurumlarında manevi açıdan zenginleştirici bir ortamın oluşturulmasının önemini vurgulamaktadır. Böyle bir ortam, kurumsal başarıyı artırabilir ve öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını güçlendirebilir (Hassan vd., 2021; Raj, 2023). Ayrıca, iş yeri maneviyatının eğitim uygulamalarına entegre edilmesi, mesleki stresi azaltarak öğretmenlerin iş memnuniyetini ve genel ruh sağlığını iyileştirebilir (Mittal vd., 2023; Ahmed vd., 2022). Manevi liderlik ve destekleyici kurumsal uygulamalar, yalnızca bireysel refahı artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitim kurumlarının kolektif etkinliğine de katkı sağlar (Raj, 2023; Ramesh, 2024). Bu nedenle, öğretmenlerin iş yeri maneviyatına yönelik algılarını araştırmak, bu dinamiklerin eğitim bağlamında nasıl şekillendiğini anlamak ve öğretmenler ile öğrencileri potansiyellerine ulaşmaları için destekleyen stratejiler geliştirmek açısından önem taşımaktadır.

İş yeri maneviyatı, öğretmenlerin iş memnuniyeti, örgütsel bağlılık ve genel psikolojik sağlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Kumar (2018), iş yeri maneviyatının, öğretmenlerin daha anlamlı bir çalışma ortamı deneyimlemelerine yardımcı olduğunu ve bunun da bağlılıklarını artırıp iş tükenmişliklerini azalttığını bulmuştur. Bu bulgular, Yarım'ın (2021) araştırmasında da desteklenmekte ve yüksek maneviyatın öğretmenlerin iş tatmini ve performansıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

İş yeri maneviyatının, örgütsel bağlılığı artırmadaki rolü de birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Mydin ve diğerleri (2018), öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının, liderlik tarzları ve örgütsel değerler aracılığıyla şekillenen iş yeri maneviyatından etkilendiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Sapta ve diğerleri (2021), iş yeri maneviyatının, örgütsel bağlılık ile ruhani liderlik arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini ve manevi açıdan destekleyici bir ortamın, iş yeri sorunlarına çözüm sunabileceğini öne sürmektedir. Korkmaz ve Menge (2012), iş yeri maneviyatının, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmada önemli bir rol oynadığını ve cinsiyetin bu süreçte etkili bir faktör olduğunu belirtmektedir.

İş yeri maneviyatının etkileri yalnızca bağlılık ve memnuniyetle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik sağlığını da olumlu şekilde etkilemektedir. Araştırmalar, güçlü bir iş yeri maneviyatı duygusunun, öğretmenlerin psikolojik esenlikleri ve yaşamlarında daha derin bir anlam duygusu hissetmeleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir (Jin-long vd., 2017; Raj, 2023). Raj (2023), içsel ve fiziksel esenliğin, iş tatmini ve farkındalık arasındaki ilişkiye katkı sağladığını ve maneviyatın eğitim ortamlarına entegrasyonunun birçok fayda sunduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Jin ve Lee (2019), iş yeri maneviyatının iş stresi ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini, manevi açıdan destekleyici bir iş yerinin ise stres faktörlerine karşı koruyucu bir rol oynayabileceğini belirtmektedir.

Eğitim ortamları geliştikçe, manevi değerlerin ve inançların öğretmenlerin deneyimlerini ve davranışlarını nasıl etkilediğini anlamak, iş yeri dinamiklerini iyileştirmek, olumlu bir okul iklimi oluşturmak ve öğretmen refahını artırmak açısından giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Öğretmenler, yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenciler için destekleyici ve güven verici bir ortam oluşturma sorumluluğunu da taşımaktadır. İş yerindeki maneviyat algıları, öğretmenlerin iş tatminini, motivasyon düzeylerini ve mesleklerine ilişkin genel amaç duygularını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu algılar, bireylerin yaş, cinsiyet ve mesleki deneyim gibi demografik faktörlerden nasıl etkilendiği bağlamında da önemli bir inceleme alanıdır. Bu noktada, öğretmenlerin iş yeri maneviyatına yönelik algılarının, bireysel ve profesyonel gelişimlerini destekleyen çalışma ortamlarının tasarımı ve uygulanması açısından okul yöneticileri ve politika yapıcılarına değerli bilgiler sunabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin iş yeri maneviyatına ilişkin algılarının demografik özelliklere göre incelenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin iş yeri maneviyatına yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algıladıkları iş yeri maneviyatı; cinsiyet, öğrenim durumu, okul türü, mesleki hizmet süresi ve yaş değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel bir yaklaşımla ve betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, mevcut durumların sistematik olarak incelenmesi, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecini ifade eder. Bu yöntem, bireylerin ve grupların özelliklerini anlamının yanı sıra sorunlara çözüm bulmak için kullanılır (Salaria, 2012). Eğitim ve davranış bilimleri gibi birçok alanda yaygın olarak tercih edilen bu yöntem, problemlerin çözümüne ve uygulamaların geliştirilmesine olanak tanır (Koh ve Owen, 2000).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Rize il merkezi ve ilçelerindeki resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Bu çalışmada, 220 öğretmenden oluşan bir örneklem seçilmiş ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemde yer alan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı, 108'i (%49,1) erkek, 112'si (%50,9) kadındır. Yaş grupları incelendiğinde, 26 öğretmen (%11,8) 21-25 yaş aralığındayken, 25 öğretmen (%11,4) 26-30 yaş, 59 öğretmen (%26,8) 31-35 yaş, 53 öğretmen (%24,1) 36-40 yaş ve 57 öğretmen (%25,9) 41 yaş ve üzerindedir. Eğitim durumuna göre, öğretmenlerin 198'i (%90,0) lisans mezunu, 22'si (%10) lisansüstü mezunu olarak belirlenmiştir. Hizmet sürelerine bakıldığında ise, 43 öğretmen (%19,5) 1-5 yıl, 65 öğretmen (%29,5) 6-10 yıl ve 112 öğretmen (%50,9) 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Son olarak, öğretmenlerin 197'si (%89,5) ortaokulda, 23'ü (%10,5) imam hatip ortaokulunda görev yapmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Erkek	108	49.1
	Kadın	112	50.9
Yaş	21-25	26	11.8
	26-30	25	11.4
	31-35	59	26.8
	36-40	53	24.1
	41 ve üzeri	57	25.9
Öğrenim Durumu	Lisans	198	90.0
	Lisansüstü	22	10.0
Mesleki Hizmet Süresi	1-5 yıl	43	19.5
	6-10 yıl	65	29.5
	11 yıl ve üzeri	112	50.9
Okul Türü	Ortaokul	197	89.5
	İmam Hatip Ortaokulu	23	10.5

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu, işyeri maneviyat algılarını ölçmek için ise Kinjerski ve Skrypnik (2006) tarafından geliştirilen Ünal ve Turgut (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan *İşyeri Maneviyatı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin puan aralığı hiç katılmıyorum (1)'dan tamamen katılıyorum (6)'a şeklinde olup 6'lı likert tipindedir. Dört alt boyut (*işe tutkunluk, gizemli deneyim, manevi bağ, topluluk hissiyatı*) ve toplam 18 maddeden oluşan bu ölçeğin güvenirlik analizinde, Cronbach Alpha katsayıları işe tutkunluk için 0.94, gizemli deneyim için 0.92, manevi bağ için 0.90, topluluk hissiyatı için 0.88 ve ölçeğin geneli için 0.97 olarak bu çalışma kapsamında hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı açısından yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, veriler SPSS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlere ait demografik bilgiler, örneklemin özelliklerini ortaya koymak için frekans ve yüzde oranlarıyla değerlendirilmiştir. İşyeri Maneviyatı Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puanlarının demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Çarpıklık değerleri sırasıyla işe tutkunluk boyutu için 0,97; gizemli deneyim boyutu için 0,67; manevi bağ boyutu için 0,87; topluluk hissiyatı boyutu için 0,92 ve ölçeğin toplamı için 0,89 olarak bulunmuştur. Basıklık değerleri ise işe tutkunluk için 0,35; gizemli deneyim için 0,55; manevi bağ için 0,14; topluluk hissiyatı için 0,30 ve toplam puan için 0,26 olarak tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerdiği -1,5 ile +1,5 aralığında kalan bu değerler, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Normal dağılımın varlığı doğrulandıktan sonra, cinsiyet, öğrenim durumu ve okul türü değişkenleri için t-testi; mesleki hizmet süresi, okuldaki çalışma süresi ve yaş değişkenleri için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ölçek alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunda 28.12.2022 tarihli 2022/309 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür. Çalışmanın tüm aşamalarında araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin iş yeri maneviyatı düzeyleri, hem boyutlar bazında hem de toplam ölçek üzerinden hesaplanan ortalama ve standart sapma değerleriyle değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin iş yeri maneviyatını etkileyebilecek demografik faktörler (örneğin, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu gibi) dikkate alınarak, bu değişkenlere göre algılar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı

analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, tablo halinde sunularak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin iş yeri maneviyat düzeyleri, hem boyutlara ayrılmış şekilde hem de genel ölçek bağlamında detaylı olarak incelenmiş ve bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin İş yeri Maneviyatı Algı Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	n	$\bar{X}$	ss
İşe Tutkunluk	220	4.56	1.15
Gizemli Deneyim	220	4.38	1.19
Manevi Bağ	220	4.37	1.37
Topluluk Hissiyatı	220	4.59	1.11
İş Yeri Maneviyatı Toplamı	220	4.47	1.08

Tablo 2'de öğretmenlerin iş yeri maneviyat düzeylerine ilişkin ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) değerleri sunulmuştur. Buna göre, işe tutkunluk düzeyi ortalaması 4.56 (Ss = 1.15), gizemli deneyim düzeyi ortalaması 4.38 (Ss = 1.19), manevi bağ düzeyi ortalaması 4.37 (Ss = 1.37) ve topluluk hissiyatı düzeyi ortalaması 4.59 (Ss = 1.11) olarak belirlenmiştir. Genel iş yeri maneviyatı toplam puanı ise 4.47 (Ss = 1.08) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin iş yerlerinde işe tutkunluk, gizemli deneyimler, manevi bağ ve topluluk hissiyatını yüksek düzeyde algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin iş yeri maneviyatı algılarına ilişkin cinsiyet değişkeni açısından t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin İş yeri Maneviyatı Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
İşe Tutkunluk	Kadın	112	4.62	1.05	.785	218	.433
	Erkek	108	4.50	1.25			
Gizemli Deneyim	Kadın	112	4.47	1.11	1.242	218	.215
	Erkek	108	4.27	1.27			
Manevi Bağ	Kadın	112	4.51	1.33	1.588	218	.114
	Erkek	108	4.22	1.39			
Topluluk Hissiyatı	Kadın	112	4.76	0.96	2.292	218	.023*
	Erkek	108	4.41	1.24			
İş Yeri Maneviyatı Toplamı	Kadın	112	4.59	0.97	1.643	218	.102
	Erkek	108	4.35	1.18			

*p<.05

Tablo 3'teki verilere göre öğretmenlerin işyeri maneviyatı düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, işe tutkunluk ($t = -.785$, $p > .05$), gizemli deneyim ($t = -1.242$, $p > .05$), manevi bağ ($t = -1.588$, $p > .05$) ve işyeri maneviyatı toplamı ($t = -1.643$, $p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır; ancak topluluk hissiyatı boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t = -2.292$, $p > .05$). Bu farklılık, kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer boyutlarda ve ölçeğin toplamında ise cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin işyeri maneviyatı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmenlerin İş yeri Maneviyatı Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
İşe Tutkunluk	Lisans	198	4.56	1.14	.211	218	.833
	Lisansüstü	22	4.51	1.29			
Gizemli Deneyim	Lisans	198	4.38	1.19	.105	218	.917
	Lisansüstü	22	4.35	1.26			
Manevi Bağ	Lisans	198	4.37	1.37	.125	218	.900
	Lisansüstü	22	4.40	1.38			
Topluluk Hissiyatı	Lisans	198	4.59	1.10	.080	218	.936
	Lisansüstü	22	4.57	1.23			
İş Yeri Maneviyatı Toplam	Lisans	198	4.47	1.07	.066	218	.947
	Lisansüstü	22	4.46	1.23			

Tablo 4'e göre öğretmenlerin işyeri maneviyatı düzeyleri, öğrenim durumu değişkeni açısından işe tutkunluk ($t=.211$; $p>.05$), gizemli deneyim ($t=.105$; $p>.05$), manevi bağ ($t=.125$; $p>.05$), topluluk hissiyatı ($t=.080$; $p>.05$), ve iş yeri maneviyat toplamı ($t=.066$; $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin işyeri maneviyatı düzeylerine ilişkin okul türü değişkeni açısından t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin İş Yeri Maneviyatı Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
İşe Tutkunluk	Ortaokul	197	4.55	1.17	-.176	218	.861
	İmam-Hatip Ortaokulu	23	4.60	.99			
Gizemli Deneyim	Ortaokul	197	4.38	1.21	.356	218	.723
	İmam-Hatip Ortaokulu	23	4.29	1.08			
Manevi Bağ	Ortaokul	197	4.41	1.36	1.224	218	.222
	İmam-Hatip Ortaokulu	23	4.04	1.39			
Topluluk Hissiyatı	Ortaokul	197	4.61	1.12	.787	218	.432
	İmam-Hatip Ortaokulu	23	4.42	1.09			
İş Yeri Maneviyatı Toplamı	Ortaokul	197	4.49	1.09	.640	218	.523
	İmam-Hatip Ortaokulu	23	4.34	.98			

Tablo 5'e göre öğretmenlerin iş yeri maneviyat düzeyleri, okul türü değişkeni açısından işe tutkunluk boyutunda ($t=-.176$; $p>.05$), gizemli deneyim boyutunda ($t=.356$; $p>.05$), manevi bağ boyutunda ($t=1.224$; $p>.05$), topluluk hissiyatı boyutunda ($t=.786$; $p>.05$) ve işyeri maneviyatı toplamı için ($t=.640$; $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin işyeri maneviyatı düzeylerinin mesleki hizmet süresi değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin İş Yeri Maneviyatı Algılarının Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Mesleki Hizmet Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi		
					F	p	LSD Testi
İşe Tutkunluk	1-5 yıl	43	4.58	1.19	4.032	.019*	11 ve üzeri yıl>6-10 yıl
	6-10 yıl	65	4.23	1.16			
	11 ve üzeri yıl	112	4.74	1.10			
	Toplam	220	4.56	1.15			
Gizemli Deneyim	1-5 yıl	43	4.36	1.29	1.160	.315	-
	6-10 yıl	65	4.20	1.25			
	11 ve üzeri yıl	112	4.48	1.13			
	Toplam	220	4.38	1.19			
Manevi Bağ	1-5 yıl	43	4.48	1.28	1.755	.175	-
	6-10 yıl	65	4.10	1.37			
	11 ve üzeri yıl	112	4.48	1.39			
	Toplam	220	4.37	1.37			
Topluluk Hissiyatı	1-5 yıl	43	4.72	1.11	.768	.465	-
	6-10 yıl	65	4.46	1.03			
	11 ve üzeri yıl	112	4.62	1.16			
	Toplam	220	4.59	1.11			
İş Yeri Maneviyatı Toplamı	1-5 yıl	43	4.54	1.07	2.029	.134	-
	6-10 yıl	65	4.25	1.11			
	11 ve üzeri yıl	112	4.58	1.06			
	Toplam	220	4.47	1.08			

*p<.05

Tablo 6'da öğretmenlerin işyeri maneviyatı algılarının mesleki hizmet süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, işe tutkunluk boyutunda mesleki hizmet süresine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($F = 4.032$, $p = .019$). LSD testi sonuçları, 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyinin, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, gizemli deneyim ($F = 1.160$, $p = .315$), manevi bağ ($F = 1.755$, $p = .175$), topluluk hissiyatı ($F = .768$, $p = .465$) ve işyeri maneviyatı toplamı ($F = 2.029$, $p = .134$) için mesleki hizmet süresi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel olarak, öğretmenlerin işyeri maneviyatı algılarının boyutlarının mesleki hizmet süresine göre büyük ölçüde benzer olduğu, ancak işe tutkunluk boyutunun bu değişkene göre farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin işyeri maneviyatı düzeylerinin yaş değişkeni açısından tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin İş Yeri Maneviyatı Algılarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi	
					F	p
İşe Tutkunluk	21-25	26	4.31	1.29	1.736	.143
	36-30	25	4.60	1.05		
	31-35	59	4.40	1.16		
	36-40	53	4.49	1.25		
	41 ve üzeri	57	4.88	0.95		
	Toplam	220	4.56	1.15		
Gizemli Deneyim	21-25	26	4.30	1.23	1.002	.407
	36-30	25	4.16	1.30		
	31-35	59	4.26	1.24		
	36-40	53	4.33	1.24		
	41 ve üzeri	57	4.68	1.02		
	Toplam	220	4.26	1.19		
Manevi Bağ	21-25	26	4.57	1.21	1.956	.102
	36-30	25	4.13	1.35		
	31-35	59	4.02	1.40		
	36-40	53	4.47	1.34		
	41 ve üzeri	57	4.64	1.38		
	Toplam	220	4.37	1.37		
Topluluk Hissiyatı	21-25	26	4.56	1.27	0.72	.991
	36-30	25	4.56	0.90		
	31-35	59	4.55	0.99		
	36-40	53	4.60	1.17		
	41 ve üzeri	57	4.65	1.22		
	Toplam	220	4.59	1.11		
İş Yeri Maneviyatı Toplam	21-25	26	4.43	1.15	1.046	.385
	36-30	25	4.36	0.98		
	31-35	59	4.31	1.08		
	36-40	53	4.49	1.14		
	41 ve üzeri	57	4.70	1.04		
	Toplam	220	4.47	1.08		

Tablo 7’de, öğretmenlerin işyeri maneviyatı algılarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, işe tutkunluk ($F = 1.736$, $p = .143$), gizemli deneyim ($F = 1.002$, $p = .407$), manevi bağ ($F = 1.956$, $p = .102$), topluluk hissiyatı ($F = 0.72$, $p = .991$) ve işyeri maneviyatı toplamı ($F = 1.046$, $p = .385$) için yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin işyeri maneviyatı algılarının yaş değişkenine göre büyük ölçüde benzer olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmenlerin demografik özelliklere göre işyeri maneviyatı algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin iş tutkusu, gizemli deneyimler, manevi bağ ve topluluk hissiyatı dahil olmak üzere ölçülen tüm boyutlarda yüksek düzeyde işyeri maneviyatı algısına sahip olduklarını göstermektedir.

İş yeri maneviyatının alt boyutu olan işe tutkunluk için elde edilen yüksek ortalama puan, öğretmenler arasında güçlü bir içsel motivasyon duygusunu yansıtmaktadır (Aboobaker vd., 2020). Öğretmenlerin işe tutkunluğu, iş yerindeki manevi değerlerin bir alt boyutu olarak ele alındığında, literatürde farklı bulgulara rastlanmaktadır. Schaufeli ve Bakker (2004), iş talepleri ve iş kaynaklarının tükenmişlik ve işe tutkunlukla ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin genellikle yüksek olduğunu ve bunun iş kaynaklarıyla pozitif bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Klassen ve diğerleri (2012), farklı kültürel bağlamlarda Utrecht İşe Tutkunluk Ölçeği'ni kullanarak öğretmenlerin genel olarak yüksek işe tutkunluk sergilediklerini ve bu durumun mesleklerine olan adanmışlıkları ile öğrencilerle kurdukları güçlü ilişkilerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ancak, bu olumlu bulgulara karşın, Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006) tarafından yapılan bir çalışma, yüksek iş taleplerinin tükenmişliğe yol açabileceğini ve bunun da öğretmenlerin işe tutkunluğunu olumsuz etkileyebileceğini göstermiştir. Bununla birlikte Wu (2024), işyeri maneviyatı ile öğretmen motivasyonu arasındaki olumlu ilişkiyi vurgulayarak, işlerini anlamlı bulan eğitimcilerin daha yüksek düzeyde bağlılık ve iş tatmini gösterme olasılığının arttığını belirtmektedir. Bu tür içsel motivasyon, mesleğin duygusal ve entelektüel taleplerinin sürekli katılım gerektirdiği eğitim alanında özellikle önemlidir. Gizemli deneyimler için elde edilen ortalama puan, öğretmenlerin işlerini genellikle aşkın ve derin anlamlarla dolu olarak algıladıklarını göstermektedir. Chirico ve diğerleri (2023), işyeri maneviyatının ruh sağlığını ve genel refahı artırabilecek aşkınlık gibi manevi unsurları nasıl içerdiğini açıklamaktadır. Öğretmenler için bu deneyimler, öğrencilerin gelişimine tanıklık etmek ve anlamlı öğrenme süreçlerini teşvik etmekten kaynaklanabilir. Bu da amaç duygularını güçlendirebilir.

Manevi bağ boyutunda elde edilen ortalama puan, işyerindeki ilişkilerin ve birbirine bağlılık duygusunun önemini vurgulamaktadır. Paul, Jena ve Sahoo (2020), işyeri maneviyatının öğretim profesyonelleri arasında psikolojik güçlenmeyi artırdığını ve bunun uyum ve dayanıklılığı geliştirdiğini bulmuşlardır. Bu durum, kolektif hedeflere ulaşmak ve zorlukların üstesinden gelmek için iş birliği ve ortak değerlerin gerekli olduğu öğretimin toplumsal doğasıyla uyumludur. Topluluk duygusu boyutunda elde edilen en yüksek ortalama puan, sosyal bağlılığın ve aidiyetin işyeri maneviyatını teşvik etmedeki merkezi rolünü ortaya koymaktadır. Aboobaker ve diğerleri (2019), işyeri maneviyatının iş-aile çatışmasını önemli ölçüde azalttığını ve öğretmenlerin meslekte kalma niyetini artırdığını belirterek, destekleyici bir topluluğun eğitimcilerin elde tutulması ve genel refahlarının iyileştirilmesindeki önemini vurgulamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin işyeri maneviyat algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin işyeri maneviyat algılarının yüksek olduğuna dair yapılan çalışmalar, farklı bağlamlarda bu algının olumlu etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin işyeri maneviyat algılarının genellikle yüksek olduğunu ve bu algının bağlılık düzeylerini artırdığını göstermektedir (Mydin vd., 2018). Örgütsel maneviyat algısının iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu, ayrıca bu algının öğretmenler arasında genellikle yüksek düzeyde olduğu vurgulanmıştır (Kolodinsky vd., 2008). Bu bulgular, işyeri maneviyatının öğretmenler üzerinde güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu ve bağlılığı desteklediğini ortaya koymaktadır. Başka bir çalışmada, işyeri maneviyat algılarının genelde yüksek olduğu ve bu algının cinsiyetten bağımsız olarak güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Indartono vd., 2012). Başka bir araştırma, öğretmenlerin işyeri maneviyat algılarının örgütsel sorunların azaltılmasında etkili olduğunu ve bu algının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Ağalday, 2022). Benzer şekilde, lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada, işyeri maneviyat algılarının yüksek olduğu ve bunun performansı olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Memduhoğlu ve Dağ, 2024). Bu bulgular, öğretmenlerin işyeri maneviyatı ile bireysel performans ve örgütsel bağlılık arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bir diğer araştırmada, öğretmenlerin işyeri maneviyat algılarının yüksek olduğu ve bunun örgütsel sağlık üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirtilmiştir (Asgari vd., 2015). Bu durum, maneviyat algısının sadece bireysel değil, aynı zamanda kurumsal iyilik hali üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Bir başka çalışmada, işyeri maneviyat algısının yüksek olduğu ve bu algının bağlılık seviyelerinin artmasında kritik bir rol oynadığı ortaya konmuştur (Sandhu, 2019). Bu bulgular, işyeri maneviyatının öğretmenlerin hem bireysel hem de örgütsel düzeydeki katkılarını artırdığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin işyeri maneviyat algısının örgütsel iklim üzerinde olumlu etkiler yarattığına dair bulgular, bu algının yalnızca bireysel motivasyon ya da bağlılıkla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda daha geniş bir kurumsal bağlamda anlamlı değişikliklere yol açtığını da göstermektedir (Amirli ve Fettahlioğlu, 2022). Bununla birlikte genel işyeri maneviyatı puanı, öğretmenlerin mesleki ortamlarında bütünleştirici bir maneviyat algısına sahip olduklarını göstermektedir. Kumar (2020), işyeri maneviyatının üniversite öğretmenlerinin öznel iyi olma halini olumlu yönde etkilediğini ve iş tatmini ile performansın bu ilişkide aracı faktörler olarak rol oynadığını bildirmiştir. Bu durum, işyeri maneviyatının eğitimcilerin bütünsel refahını destekleyen ve kurumsal sonuçları iyileştiren çok boyutlu bir yapı olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Bu bulgular, eğitim kurumlarında işyeri maneviyatının teşvik edilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Manevi açıdan zenginleştirici bir çalışma ortamı, öğretmenlerin psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını destekleyerek daha yüksek iş tatmini, dayanıklılık ve bağlılığı teşvik edebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin işyeri maneviyat algılarının yüksek olduğu ve bu

algının bireysel performanstan örgütsel bağlılığa, iş tatmininden örgütsel sağlığa kadar geniş bir yelpazede olumlu sonuçlar ürettiği anlaşılmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre işyeri maneviyatı düzeylerinin analizi, dikkate değer sonuçlar ortaya koymaktadır. İşe tutkunluk, gizemli deneyimler, manevi bağ boyutları ve genel işyeri maneviyatı puanları açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak, topluluk hissiyatı boyutunda kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, özellikle ilişkisel ve toplumsal yönlerde olmak üzere, işyeri maneviyatının bazı boyutlarının cinsiyet tarafından etkilenebileceğini göstermektedir. Çoğu boyutta cinsiyete dayalı anlamlı bir fark bulunmaması, işyeri maneviyatının cinsiyetler arasında büyük ölçüde ortak bir deneyim olduğunu öne süren önceki araştırmalarla uyumludur. Örneğin, Milliman ve diğerleri (2003), işyeri maneviyatı yapılarında cinsiyete bağlı tutarlı farklılıklar bulamamış ve içsel motivasyon ile anlamlı işin cinsiyetler arasında evrensel olarak erişilebilir olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Gupta ve diğerlerinin (2014) çalışması, iş tutkusu ve manevi bağ gibi boyutların profesyonel ortamlarda hem erkekler hem de kadınlar tarafından eşit derecede değer gördüğünü ortaya koyarak mevcut bulguları desteklemektedir. Kadın öğretmenlerin topluluk duygusu boyutunda daha yüksek algılara sahip olması dikkat çekicidir. Bu durum, kadınların işyeri ortamlarında ilişkisel ve toplumsal dinamiklere daha duyarlı olduğu yönündeki cinsiyete dayalı sosyalleşme eğilimleriyle açıklanabilir (Eagly ve Johannesen-Schmidt, 2001). Aboobaker ve diğerlerinin (2019) çalışması da kadın eğitimcilerin topluluk ve sosyal desteğe daha fazla önem verdiğini, bunun ise daha yüksek iş tatmini ve daha düşük işten ayrılma niyetiyle bağlantılı olduğunu göstermiştir. Eğitim bağlamında, öğretmenlik mesleğinin işbirlikçi ve ilişkisel yapısı bu durumu daha da belirgin hale getirebilir (Rogers ve Scott, 2008). Toplam işyeri maneviyatı puanında anlamlı cinsiyet farklılıklarının olmaması, iş tutkusu, gizemli deneyimler ve manevi bağlantı boyutlarının bireysel özelliklerden ziyade kurumsal veya kültürel faktörlerden daha fazla etkilendiğini düşündürmektedir. Petchsawang ve Duchon'un (2009) araştırması, işyeri maneviyatının genellikle kurum kültürü ve paylaşılan değerler tarafından şekillendiğini ve bu faktörlerin bireysel demografik değişkenlere göre daha baskın bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bulguların, cinsiyetin işyeri maneviyatı üzerindeki etkisini araştıran literatüre değerli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre işyeri maneviyatı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını gösteren bulgular, bu alandaki önceki araştırmalarla uyumlu olup, bu araştırmaları destekler niteliktedir. İşyeri maneviyatı, genellikle iş tutkusu, anlamlı deneyimler, manevi bağlar ve topluluk hissiyatının birleşimi olarak tanımlanır. Bu kavram, bireysel özelliklerden ziyade daha çok örgüt kültürü ve toplumsal dinamiklerle ilişkilidir (Ashmos ve Duchon, 2000; Giacalone ve Jurkiewicz, 2003). Bu durum, işyeri maneviyatının geliştirilmesinde, çalışanların demografik veya eğitimsel farklılıklarından çok, liderlik tarzı ve örgüt kültürünün etkili olduğu görüşünü güçlendirmektedir (Fry, 2003; Rego ve Cunha, 2008). Bu duruma benzer olarak toplam işyeri maneviyat puanının anlamlı bir fark göstermemesi, işyerinde maneviyatın bireysel özelliklerden çok, örgütsel değerler, liderlik ve çalışma arkadaşlarıyla kurulan ilişkilerle şekillenen ortak bir deneyim olduğunu gösterdiği ifade edilebilir. Bu durum, Fry'n (2003) manevi liderlik teorisini desteklemektedir. Fry'a (2003) göre, işyeri maneviyatı, ortak bir amaç, paylaşılan bir vizyon ve özverili sevgi anlayışı etrafında şekillenen sistematik bir yapıdır.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu öğretmenleri arasında işyeri maneviyatı boyutları incelendiğinde işe tutkunluk, gizemli deneyim, manevi bağ ve topluluk hissiyatı boyutlarında ve genel işyeri maneviyatı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, işyeri maneviyatının belirli bir kurumsal veya örgütsel yapıdan bağımsız, evrensel bir özellik olduğu görüşünü desteklemektedir (Ashmos ve Duchon, 2000; Milliman vd., 2003). Araştırmanın sonuçları, ister dini bir odaklığa sahip İmam Hatip Ortaokulları olsun, isterse daha seküler yapıda Ortaokullar olsun, kurumsal özelliklerin işyeri maneviyatı üzerinde belirleyici bir etki oluşturamayabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, işyeri maneviyatının şekillenmesinde kurumsal yapılar yerine bireysel ve mesleki özelliklerin daha etkili olabileceğini öne süren diğer eğitim araştırmalarıyla da uyumludur (Rego ve Cunha, 2008).

Araştırmanın bulguları, mesleki hizmet süresi ile işe tutkunluk boyutu arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. İşe tutkunluk, genellikle coşku ve mesleki görevlere bağlılıkla beslenen içsel bir motivasyon olarak tanımlanmakta ve işyeri dinamiklerine uzun süre maruz kalma ile kişisel ustalığın bir sonucu olarak gelişmektedir. Özellikle, hizmet süresi uzun olan öğretmenler, mesleki rollerine daha güçlü bir bağlılık geliştirdiklerini ifade etmektedir. Bu durum, uzun yıllar içinde biriken deneyimlerin içsel motivasyonu ve mesleki anlam duygusunu artırmasına bağlanabilir (Geldenhuys vd., 2014; Vallerand vd., 2014). 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl arası deneyime sahip olanlara kıyasla daha yüksek işe tutkunluk sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgu, kariyer gelişim teorilerinin mesleki kimliğin zamanla güçlendiğine dair öngörülerile tutarlıdır (Super, 1990). Zaman içinde bireylerin mesleki hedeflerini kişisel değerleriyle daha uyumlu hale getirmeleri, rollerine daha derin bir bağlılık geliştirmelerine ve iş tutkularının artmasına neden olmaktadır (Wrzesniewski vd., 1997). Ayrıca, Fredrickson'ın (2001) olumlu duyguları genişletme ve inşa etme teorisine göre, mesleki uzmanlık ve güvenin zamanla artması, deneyimli bireylerin iş tutkusunu daha da

güçlendirebilir. Bu süreç, mesleki başarı ve anlam duygusunun birikmesiyle öğretmenlerin rollerine daha fazla motive olmalarına katkı sağlayabilir.

Uzun yıllar hizmet veren öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin yüksek olması, literatürde pek çok çalışma tarafından desteklenen bir bulgudur. Guglielmi ve diğerlerinin (2016) çalışmasında, deneyimli öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bunun mesleki motivasyonu artırdığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Ngan'ın (2023) çalışması, öğretmenlerin 11-20 yıl arasındaki deneyim döneminde verimli bağlılık aşamasına ulaştıklarını ve bu dönemin işe tutkunluk ile karakterize edildiğini ortaya koymuştur. Bu durum, daha uzun mesleki deneyimin iş süreçlerine ve iş kaynaklarına olan yaklaşımı olumlu yönde şekillendirdiğini göstermektedir. Hakanen ve diğerleri (2006), hizmet süresinin artmasıyla öğretmenlerin iş kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanmaya başladıklarını ve bunun da işe tutkunluğu artırdığını öne sürmüştür. Özellikle deneyimli öğretmenlerin mesleki bilgi birikimleri ve becerileri, iş kaynaklarını daha verimli kullanmalarına olanak tanımakta, bu da iş motivasyonlarını ve bağlılıklarını güçlendirmektedir. Benzer bir şekilde, Simbula ve diğerlerinin (2011) araştırması, uzun hizmet süresine sahip öğretmenlerin iş kaynaklarından daha fazla fayda sağladığını ve bu durumun işe olan bağlılıklarını ve performanslarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, daha deneyimli öğretmenlerin yalnızca mesleki bilgi değil, aynı zamanda mesleki bağlılık açısından da avantajlı olduğunu göstermektedir. Daha uzun hizmet süresine sahip öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki bağlılık düzeylerinin artması, işe tutkunluk ile doğrudan ilişkilidir. Faskhodi ve Siyyari'nin (2018) çalışması, deneyimin artmasıyla öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının güçlendiğini ve bunun iş tatmini üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Bu bağlamda, deneyimli öğretmenlerin işe olan bağlılıklarının yalnızca bireysel iş tatmini düzeylerini değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu katkı sağladığı ileri sürülebilir. Salmela-Aro ve diğerleri (2019) da benzer şekilde, uzun süreli deneyime sahip öğretmenlerin işe olan tutkunluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve bu durumun genel mesleki başarıları artırdığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin işyeri maneviyatına ilişkin algıları incelendiğinde, farklı yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. İşyerinde maneviyat algısı üzerine yapılan araştırmalar, yaş faktörünün etkisinin genel olarak sınırlı veya önemsiz olduğunu göstermektedir. Bu durum, mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemekte ve literatürdeki benzer bulgularla uyumlu bir tablo çizmektedir. Örneğin, Aslam ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, yaşın işyeri maneviyatı üzerindeki etkisi incelenmiş ve yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Yunan ve diğerleri (2017) ise yaşın işyeri maneviyatı üzerindeki etkisini minimal olarak değerlendirmiş, yani yaşın diğer faktörler arasında öncelikli bir değişken olmadığını vurgulamışlardır. Bagum ve diğerleri (2024) tarafından ruhsal liderlik ve işyeri maneviyatı üzerine yapılan çalışmada da yaşın etkisinin sınırlı olduğu, diğer değişkenlerin işyeri maneviyatını daha güçlü şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, Wu (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, deneyim süresine bağlı olarak öğretmenlerin işyeri maneviyatı algılarında farklılıklar gözlemlenmiş, ancak yaşın bu algı üzerindeki etkisinin oldukça sınırlı olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, işyeri maneviyatının bireysel demografik değişkenlerden ziyade, örgütsel ve bağlamsal faktörlerle şekillendiğini öne süren mevcut literatürle uyum göstermektedir. Bu bulgular, örgüt kültürünün ve bağlamsal etkenlerin, bireysel özelliklerden daha baskın bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Ashmos ve Duchon, 2000; Milliman vd., 2003). Bu doğrultuda, işyeri maneviyatının geliştirilmesinde, bireysel özelliklerden ziyade, çalışanların ortak deneyimlerine dayalı örgütsel uygulamaların önemi bir kez daha vurgulanmaktadır. Örgütsel liderlerinin, çalışanlarının manevi bağlarını ve topluluk duygusunu destekleyen bir kültür oluşturmalarının, bu açıdan kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma öğretmenlerin işyeri maneviyatı algılarının genel olarak yüksek olduğunu ve bu algıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve öğretim yapılan okul türü gibi demografik değişkenlerden büyük ölçüde etkilenmediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, topluluk hissiyatı boyutunda kadın öğretmenlerin daha yüksek algılara sahip olması, bu boyutun cinsiyete dayalı farklılıklar gösterebileceğini düşündürmektedir. Hizmet süresi ile işe tutkunluk arasında gözlenen pozitif ilişki, mesleki deneyimin işyeri maneviyatını güçlendirdiğini ve deneyimli öğretmenlerin mesleki anlam duygusunu daha derin bir şekilde yaşadığını ortaya koymaktadır. Eğitim bağlamında işyeri maneviyatının bireysel demografik özelliklerden ziyade örgüt kültürü ve mesleki dinamiklerle şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının manevi açıdan zenginleştirici bir çalışma ortamı oluşturmalarının, öğretmenlerin bağlılık, tatmin ve dayanıklılık düzeylerini artırarak hem bireysel refahlarını destekleyeceği hem de kurumsal başarıya katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin topluluk hissiyatı algısının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle, erkek öğretmenlerin topluluk hissiyatını güçlendirmek amacıyla sosyal destek programları ve ekip çalışmasını teşvik eden etkinlikler planlanabilir. Kadın öğretmenlerin yüksek algıları ise liderlik ve ekip çalışması gibi alanlarda değerlendirilebilir. Mesleki hizmet süresine göre 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 6-10 yıl arasında hizmet süresine sahip öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için mentorluk, kariyer odaklı ödüllendirme modelleri ve mesleki gelişim programları düzenlenebilir. Genel olarak öğretmenlerin iş yeri maneviyat algısının yüksek olduğu bulgusu göz önünde bulundurularak, bu algıyı

sürdürülebilir kılmak amacıyla iş yeri değerlerine yönelik farkındalık eğitimleri yapılabilir. İş yeri maneviyatının boyutlarının nedenleri ve sonuçlarını anlamak için nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca, iş yeri maneviyatı ile mesleki tükenmişlik, motivasyon ve performans arasındaki ilişkilere odaklanan kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkı Beyanı

Tüm yazarlar çalışmanın kavramsallaştırılması, veri toplama, analiz, yazım ve benzeri tüm aşamalarında eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKLAR

- Aboobaker, N., Edward, M., & Zakkariya, K. A. (2020). Workplace spirituality, work-family conflict and intention to stay: An intrinsic motivational perspective among teachers. *International Journal of Educational Management*, 33(1), 28-44.
- Ağalday, B. (2022). The role of workplace spirituality in reducing organizational hypocrisy in schools. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 390-404.
- Ahmed, R. R., Soomro, F. A., Channar, Z. A., Hashem E. A. R., Soomro, H. A., Pahi, M. H., & Md Salleh, N. Z. (2022). Relationship between Different Dimensions of Workplace Spirituality and Psychological Well-Being: Measuring Mediation Analysis through Conditional Process Modeling. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11244.
- Amirli, H., & Fettahloğlu, Ö. O. (2022). İş yeri maneviyatının (tinselliğin) örgüt iklimi üzerine etkisi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 14(3), 387-404.
- Asgari, M., Ahmadi, F., & Jamali, M. (2015). An examination of the relationship between the tendency towards spirituality and organizational health (Teachers of second high school grade in the Department of Education of Tehran's second region). *Journal of Educational Management Studies*, 5(1), 52-60.
- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry*, 9(2), 134-145.
- Aslam, M., Mazhar, S., Sarwar, M., & Chaudhary, A. H. (2022). Effects of teachers' demographic factors towards workplace spirituality at secondary school level. *South African Journal of Education*, 42(1), 1-9.
- Bagum, M., Mahmood, S., & Khan, K. (2024). Effect of Demographic Factors on Spiritual Leadership for Workplace Well-being of Teachers at Secondary Level. *Journal of Asian Development Studies*, 13(3), 903-916.
- Baldacchino, D. (2017). Spirituality in the healthcare workplace. *Religions*, 8(12), 260.
- Bella, R., Quelhas, O., Ferraz, F., & Bezerra, M. (2018). Workplace spirituality: Sustainable work experience from a human factors perspective. *Sustainability*, 10(6), 1887.
- Chirico, F., Sharma, M., & Magnavita, N. (2023). The role of transcendence in workplace spirituality and its impact on workers' health. *Journal of Occupational Health Psychology*, 28(3), 178-192.
- Doğan, S., & Bekiş, T. (2022). İş yeri maneviyatının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 533-547.
- Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781-797.
- Faskhodi, A., & Siyyari, M. (2018). Dimensions of Work Engagement and Teacher Burnout: A Study of Relations among Iranian EFL Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43, 78-93.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693-727.
- Garg, N. (2018). Promoting organizational performance in Indian insurance industry: The roles of workplace spirituality and organizational citizenship behaviour. *Global Business Review*, 21(3), 834-849.
- Geldenhuis, M., Laba, K., & Venter, C. M. (2014). Meaningful work, work engagement, and organisational commitment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1-10.
- Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2003). Toward a science of workplace spirituality. *Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance*, 3-28.
- Göçen, A., & Özgan, H. (2018). An analysis of workplace spirituality debates. *Universal Journal of Management*, 6(2), 70-79.
- Guglielmi, D., Bruni, I., Simbula, S., Fraccaroli, F., & Depolo, M. (2016). What drives teacher engagement: A study of different age cohorts. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 323-340.
- Gupta, M., Kumar, V., & Singh, M. (2014). Creating satisfied employees through workplace spirituality: A study of the private insurance sector in India. *Journal of Business Ethics*, 122(1), 79-88.

- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and Work Engagement among Teachers.. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hassan. S.. Ansari. N.. Rehman. A.. & Moazzam. A. (2021). Understanding public service motivation. workplace spirituality. and employee well-being in the public sector. *International Journal of Ethics and Systems*. 38(1). 147-172.
- Indartono, S., Nafiuddin, Y., Lingga Sakti, K., & Praja, E. (2012). Different perception of gender on workplace spirituality: Case on school environment. *Online Journal of Education Research*, 10(10), 6–7.
- Jin. J.. & Lee. E. (2019). The mediating effect of workplace spirituality on the relation between job stress and job satisfaction of cancer survivors returning to work. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 16(19). 3510.
- Jin-long. L.. Peng. L.. Zhao. S.. & Ho-Tang. W. (2017). Relationship among workplace spirituality. meaning in life. and psychological well-being of teachers. *Universal Journal of Educational Research*. 5(6). 1008-1013.
- Kalantari. M.. & Khalili. R. (2018). The relationship between spirituality in workplace. organizational commitment. and professional ethics among girl's senior high school teachers. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*. 12(2). 1-6.
- Kinjerski. V.. & Skrypnek. B. J. (2006). Creating organizational conditions that foster employee spirit at work. *Leadership & organization development journal*. 27(4). 280-295.
- Klassen. R. M.. Yerdelen. S.. & Durksen. T. L. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *International Journal of Educational Research*. 53. 56-65.
- Koh. E. T.. & Owen. W. L. (2000). Descriptive research and qualitative research. *Introduction to Nutrition and Health research*. 219-248.
- Kolodinsky, R. W., Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2008). Workplace values and outcomes: Exploring personal, organizational, and interactive workplace spirituality. *Journal of Business Ethics*, 81(2), 465–480.
- Korkmaz. T.. & Menge. S. (2012). The impact of workplace spirituality on organizational commitment at schools: The moderating effect of gender. *European Journal of Educational Management*. 1(1). 9-16.
- Kumar. A. (2020). Workplace spirituality and subjective well-being among university teachers: The mediating role of job satisfaction and job performance. *International Journal of Management*. 11(5). 123-135.
- Kumar. S. (2018). A study of perceived workplace spirituality of school teachers. *Psychological Thought*. 11(2). 212-223.
- Lategan. L.. & Koko. D. (2022). Workplace spirituality: The fifth gospel for the modern workplace? *Koers - Bulletin for Christian Scholarship*. 87(1). 1-13.
- Memduhoğlu, H. B., & Dağ, Z. (2024). Examining the relationship between teachers' organizational spirituality and their perceptions of job performance. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 53(1), 33–63.
- Milliman. J.. Czaplewski. A. J.. & Ferguson. J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*. 16(4). 426-447.
- Mittal. A.. Mishra. G.. & Bishnoi. S. (2023). Workplace spirituality and job satisfaction of higher education teachers in India: Examining occupational stress as a mediator. *Business Perspectives and Research*. 12(2). 296-314.
- Mubarak. A. (2023). Studi kontribusi workplace spirituality terhadap organizational citizenship behavior pada anggota dirlantas polda jabar. *Bandung Conference Series Psychology Science*. 3(1). 407-413.
- Mumtaz. S. (2017). Do workplace spirituality dimensions play any role in enhancing nurses' job satisfaction in Pakistan? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 7(7). 715-730.
- Mydin, A., Abdullah, A. G., & Pitchay, A. A. (2018). Workplace spirituality enhances organizational commitment in the school management. *Asian Journal of Public Administration and Law*, 1(1), 1–8.
- Ngan, N. T. L. (2023). Professional Life Phases of Teacher Educators: The Case of a Vietnam Institution. *SAGE Open*, 13(4), 1-15.

- Nwanzu. C.. & Babalola. S. (2021). Effect of workplace spirituality on perceived organizational support and job performance among university administrative employees. *Contemporary Management Research*. 17(2). 127-155.
- Paul. J.. Jena. L. K.. & Sahoo. K. (2020). Workplace spirituality and workforce agility: A study of Indian professionals. *International Journal of Organizational Analysis*. 28(4). 909-929.
- Petchsawang. P.. & Duchon. D. (2009). Measuring workplace spirituality in an Asian context. *Human Resource Development International*. 12(4). 459-468.
- Raj. A. (2023). Workplace spirituality and job satisfaction among teachers: Influence of well-being and spiritual leadership. *International Journal of Educational Management*. 37(6/7). 1303-1322.
- Ramesh. A. (2024). Enhancing workplace spirituality for higher education academicians through human resource practices. *IIMTJM*. 1(1). 88-97.
- Rego. A.. & Cunha. M. P. (2008). Workplace spirituality and organizational commitment: An empirical study. *Journal of Organizational Change Management*. 21(1). 53-75.
- Rogers. D.. & Scott. K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*. 3rd Edition. 732-755.
- Salaria. N. (2012). Meaning of the term descriptive survey research method. *International journal of transformations in business management*. 1(6). 1-7.
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in psychology*, 10, 1-8.
- Sandhu, D. (2019). Workplace spirituality and its impact on organizational commitment and employees' job satisfaction amongst higher educational institution teachers. *Executive Editor*, 10(3), 135–139.
- Sapta. I.. Rustiarini. N.. Kusuma. I.. & Astakoni. I. (2021). Spiritual leadership and organizational commitment: The mediation role of workplace spirituality. *Cogent Business & Management*. 8(1). 1-15.
- Schaufeli. W. B.. & Bakker. A. B. (2004). Job demands. job resources. and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*. 25(3). 293-315.
- Shah. R.. & Sengupta. S. S. (2023). Role of spirituality in achieving purpose driven approach at workplace. *Journal of Informatics Education and Research*. 3(2). 615-622.
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 285 - 304.
- Super. D. E. (1990). A life-span. life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*. 16(3). 282-298.
- Tabachnick. B. G. & Fidell. L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston. Pearson
- Ünal. Z. M. & Turgut. T. (2015). Örgüt kültürünün iş yerinde maneviyat üzerindeki katkısı. 3. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı. Tokat.
- Vallerand, R. J., Houliort, N., & Forest, J. (2014). Passion for work: Determinants and outcomes. *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*, 85-105.
- Wainaina. L.. Iravo. M.. & Waititu. A. (2014). Workplace spirituality as a determinant of organizational commitment amongst academic staff in the private and public universities in Kenya. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 4(12). 280-293.
- Wrzesniewski. A.. McCauley. C.. Rozin. P.. & Schwartz. B. (1997). Jobs. careers. and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*. 31(1). 21-33.
- Wu, S. M. (2024). The Impact of Workplace Spirituality and Psychological Capital on Elementary School Teachers' Motivation. *Behavioral Sciences*, 14(10), 1-11.
- Wu. X. (2024). Linking workplace spirituality to teacher motivation and commitment: A cross-sectional study. *Teaching and Teacher Education*. 120. 103-118.
- Yarım. M. (2021). The mediating effect of job satisfaction on the impact of organizational spirituality on job performance. *European Journal of Education Studies*. 8(8). 22-37.

Yunan, W. R. W., Ahmad, A., & Omar, Z. (2017). The Experience of Workplace Spirituality: Do Age and Educational Attainment Matter?. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(7), 61-69.

AKADEMİDE GÖRÜNMEZ BARIYERLER: CAM TAVAN SENDROMU ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR İNCELEME

Hande ÇELİK¹

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü: Derleme Makale	Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında yaşanan cam tavan sendromunu ele alan makalelerin sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Sistematik derleme yöntemiyle yürütülen araştırmada, PRISMA 2020 ve Weight of Evidence (WoE) çerçeveleri kullanılmıştır. Web of Science, Scopus ve TRDizin veri tabanlarında 2000–2025 yılları arasında yayımlanan çalışmalar taranmış ve içerik uygunluğu açısından değerlendirilerek belirlenen 31 makale incelemeye alınmıştır. Makaleler; yayın yılı, yürütüldüğü ülke, araştırma ve veri toplama yöntemleri, çalışma alanı ve araştırmaların kuramsal çerçeveleri açısından analiz edilmiştir. Ayrıca makalelerdeki kadın akademisyenlerin karşılaştığı kariyer engelleri tematik olarak analiz edilmiş ve bu engeller toplumsal, örgütsel ve bireysel olmak üzere üç ana tema altında sınıflandırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, cam tavan sendromunu konu alan çalışmaların özellikle son yıllarda artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca incelenen makalelerin dünyanın farklı coğrafyalarındaki yükseköğretim kurumlarından elde edilen verilerle yürütüldüğü ve cam tavan sendromunun küresel ölçekte ortak bir sorun alanı olduğu belirlenmiştir. Yöntem açısından bakıldığında ise nicel araştırmaların sayıca daha fazla olduğu, ancak nitel ve karma yöntemle yürütülen çalışmaların da konunun derinlemesine anlaşılmasına önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Yapılan sistematik derleme çalışması, yükseköğretimde kadınların karşılaştığı ve onları sınırlandıran görünmez bariyerlerin daha iyi anlaşılması ve alandaki farkındalığın artırılması açısından bütüncül bir değerlendirme yaparak alanyazına katkı sunmaktadır. Gelecek çalışmalarda kuramsal temelli araştırmaların artırılması, boylamsal veri kullanımı ve farklı kültürlerde karşılaştırmalı analizlerin yapılması önerilmektedir. Kadın akademisyenlerin yaşadıkları engellerin azaltılabilmesi için politika yapıcılar ve üniversite yönetimlerinin yapacağı iyileştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır.
<i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 29.03.2025 Kabul 25.04.2025	
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Cam tavan sendromu, Kadın akademisyenler, Kariyer engelleri, Cinsiyet eşitsizliği, Yükseköğretim, Sistematik derleme	

INVISIBLE BARRIERS IN ACADEMIA: A SYSTEMATIC REVIEW ON GLASS CEILING SYNDROME

Article Information	Abstract
Article Type: Review Article	This study aims to systematically review the articles that address the issue of glass ceiling syndrome in higher education institutions. The research was conducted using a systematic review method, guided by the PRISMA 2020 and Weight of Evidence (WoE) frameworks. A total of 31 articles, published between 2000 and 2025 and accessed through Web of Science, Scopus, and TRDizin databases, were evaluated and included based on their content relevance. These studies were analyzed in terms of publication year, country of study, research and data collection methods, disciplinary fields, and theoretical frameworks. Additionally, the career barriers faced by women academics, as identified in the studies, were thematically analyzed, and categorized under three main themes: societal, organizational, and individual obstacles. The findings reveal that research on glass ceiling syndrome has increased significantly in recent years. The studies reviewed were conducted using data from higher education institutions in diverse regions, indicating that the glass ceiling is a global issue. Quantitative studies were found to be more common; however, qualitative, and mixed-method studies contributed significantly to a deeper understanding
<i>Article History:</i> Received 29.03.2025 Accepted 25.04.2025	
<i>Keywords:</i> Glass ceiling syndrome, Women academics, Career barriers, Gender inequality, Higher Education, Systematic review	

¹ Arş. Gör. Dr., Balıkesir Üniversitesi, handecelik@balikesir.edu.tr, 0000-0002-7550-9376

of the phenomenon. This systematic review study contributes to the literature by making a comprehensive evaluation to better understand the invisible barriers faced by and limiting women in higher education and to increase awareness in the field. Future studies are recommended to adopt stronger theoretical foundations, utilize longitudinal data, and conduct cross-cultural comparative analyses. In addition, institutional improvements by policymakers and university administrations are needed to reduce the barriers faced by women academics.

Kaynakça Gösterimi: Çelik, H. (2025). Akademide görünmez bariyerler: cam tavan sendromu üzerine sistematik bir inceleme. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi* 6(1), 32-51.

1. GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet eşitliği günümüzde toplumlarda önemle ele alınan temel toplumsal sorunlardan biridir. Nitekim Birleşmiş Milletler'in 2030 yılına kadar ulaşmayı hedeflediği Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları arasında bulunan küresel bir hedef olarak da yer almaktadır. Toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi, kadın-erkek eşitliği iş yaşamında ve örgütsel yapılarda da bir eşitlik ve adalet sorunu olarak kendini göstermektedir. Günümüzde üretim toplumu olma gerekliliği, kadın erkek fark etmeksizin tüm bireyleri kapsamaktadır. Örgütteki çalışanlar –kademeleri ne olursa olsun– örgütsel rekabet ve varlık mücadelesi içinde rol almaktadır. Bu bağlamda örgütler ne yalnızca erkek egemenliğinde ne de sadece kadınların yönetiminde olan yapılar olarak değerlendirilebilir (Kafes, 2019). Son yıllarda yönetim alanyazınında ele alınan konulardan biri örgütlerde görülen yapısal sorunlar yani *örgütsel hastalıklardır*. Çalışma hayatında bireylerin maruz kaldığı cinsiyet temelli ayrımcılık da bu sorunlardan biri olarak kabul edilmekte ve modern dünyanın eşitlik ilkeleriyle çelişmektedir. Kadın çalışanların iş yaşamında erkeklerle eşit fırsatlara sahip olmaması, istenmeyen bir durum olmasına rağmen örgütlerde varlığını sürdürmektedir (Özyer ve Orhan, 2012). Eşitsizlikler eğitim kurumlarının en üst basamağını oluşturan üniversitelerde de görülebilmektedir. Williams (2005) akademinin, her ne kadar erişilmez birer *fildişi kule* gibi görünüyorsa da toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından muaf olmadığını ifade etmiştir.

Kadınların akademide yer alması, eğitimde cinsiyet eşitliğinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ancak akademik kariyerin üst basamaklarına çıkma sürecinde kadınlar, bahsi geçen bu yapısal ve kültürel engellerle karşılaşmaktadırlar. İşlerinde yetkin ve yüksek eğitim seviyesine sahip olmalarına rağmen kadınlar, cinsiyet temelli bazı önyargılar, örgütsel yapı ve kültürel normlar nedeniyle üst düzey pozisyonlara erişememe durumunu yaşamaktadır (Powell ve Graves, 2003). Başka bir deyişle, kadınların yükseköğretime ve akademik kariyerlere artan katılımına rağmen, akademinin en üst düzeylerinde toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri devam etmektedir. Üniversiteler, özellikle liderlik pozisyonlarında erkek egemen kurumlar oldukları için giderek daha fazla eleştirilmektedir (Jackson, 2001).

Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde kadınlar 2005–2006 yıllarında tüm doktora derecelerinin %45'ini almıştır. Ancak mezuniyet alanları çoğunlukla beşeri ve sosyal bilimler, eğitim ve sağlık gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Kadınların geleneksel olarak yoğunlaştığı bu alanlar, akademide *pembe yaka bariyeri* (pink collar barrier) olarak adlandırılmaktadır. Bu alanlarda doktora yapan kadın sayısı artarken kadrolu akademik pozisyonların sayısında ise azalma gözlemlenmektedir. Kadın akademisyenler hem yapısal hem ekonomik zorluklarla karşılaşmakta hem de erkek meslektaşlarına kıyasla daha fazla engeli aşmak zorunda kalmaktadır (Bonawitz ve Andel, 2008). Avrupa üniversitelerinde de durum benzer şekildedir. Birçok Avrupa ülkesinde kadınların doktora sonrası araştırma pozisyonlarından akademinin üst kademelerine geçiş oranlarının erkek meslektaşlarına kıyasla daha düşük olduğu yönünde bir eğilim bulunmaktadır. 2018 yılında AB-28 ülkelerinde akademik araştırmacılar arasında kadınların oranı %46 iken, doçent unvanına sahip bilim insanları arasında bu oran %41'e, profesör unvanlı bilim insanları arasında ise %26'ya düşmektedir (European Commission, 2021). 2019 yılında yayınlanan raporda da 2016 yılında akademik araştırmacılar arasında kadınların oranı %46 iken, doçent unvanlı kadın akademisyenler %40 ve profesör kadın bilim insanları %24 oranındadır (European Commission, 2019). Yıllar içinde kadın akademisyenlerin oranındaki artış olumlu bir eğilim olduğuna ve iyileşmeye işaret etse de üst düzey akademik pozisyonlarda cinsiyet temelli eşitliğin henüz sağlanmadığı görülmektedir. Yakın tarihte yapılan araştırmalarda da öğrenci olarak kadın lisansüstü öğrencilerin artık erkeklerden sayıca fazla olmasına rağmen, OECD ülkelerindeki üniversitelerde profesörlük pozisyonlarının çoğunluğunda hâlâ erkeklerin ağırlıkta olduğu görülmektedir (Filandri ve diğerleri, 2023). Akademisyen kadınlar genellikle kariyerlerini erkek meslektaşlarına kıyasla daha geç inşa etmekte ve geleneksel kariyer yolunu izleme olasılıkları daha düşük olmaktadır (Diezmann ve Grieshaber, 2019).

Türkiye'deki kadın akademisyen oranları, Avrupa ve OECD ülkelerinin ortalamasının üzerinde olup bu yönüyle daha olumlu bir tablo çizmektedir. 2024 yılında üniversitelerdeki kadın doktor öğretim üyelerinin oranı %47, doçentlerin %42 profesörlerin %34'tür. Ancak, bu durum kadınların yönetsel pozisyonlara erişimi söz konusu olduğunda aynı ölçüde yansımamaktadır. Kadınlar, üniversite yönetim kademelerinde erkek akademisyenlerle eşit oranda görev almamaktadır. Türkiye'de 2023-2024 yılı verilerine göre rektörlerin yalnızca %8,4'ü kadındır. Rektör yardımcılarında bu oran %17, dekanlarda %23,6 ve dekan yardımcılarında %36'ya çıkmaktadır (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2025). Bu durum, özellikle karar verici pozisyonlarda kadınların geri planda kaldığını ve dikey eşitsizliğin var olduğunu göstermektedir. Bu eşitsizliğin en büyük sebeplerinden biri kadınların maruz kaldığı cam tavan sendromudur.

1.1. Cam Tavan Sendromu

Cam tavan terimi, eşit ve hatta bazı durumlarda daha üstün niteliklere sahip olmalarına rağmen kadınların üst düzey pozisyonlara yükselmelerini engelleyen görünmez bariyerleri ifade etmektedir. 1995 yılında U.S. Glass Ceiling Commission yayınladığı raporda cam tavanı “nitelikli bireylerin kurumlarında yönetim kademelerine yükselmelerini engelleyen, eğitimsel ya da kurumsal önyargılara dayalı yapay engeller” olarak tanımlamıştır (U.S.

Glass Ceiling Commission, 1995). Schwartz'a (2006) göre bu sendrom, kadınların mesleki kariyerlerini engelleyen fiziksel olmayan, çoğunlukla bilinçaltı stereotipler ve önyargılardan oluşan davranışsal engellerdir. Cam tavan sendromunun kadınların kariyer ilerlemesini zorlaştırması, yalnızca bireysel engeller ve özellikler değil, örgütsel yapılar (Elacqua ve diğerleri, 2009) ve çalışma yaşamı koşulları (Abulbaqi Al-Azzawi ve diğerleri, 2019) ile de ilişkilidir. Karşılaşılan engeller, alanyazında farklı kategorilere ayrılmıştır. Bu sınıflandırmaların en yaygın olanına göre, cam tavan engellerini oluşturan üç ana faktör; bireysel, örgütsel ve sosyal faktörlerdir (Mizrahi ve Aracı, 2010). Cam tavan engelleri dünya çapında gözlemlenmekte olup, genellikle kültürel değerler ve geleneksel cinsiyet rolleri tarafından da pekiştirilmektedir (Akpınar-Sposito, 2013).

Cam tavan sendromunu teorik çerçevede açıklayan Morrison ve arkadaşları (1987) örgütlerde kadınların görünmez ve sistematik bariyerlerle karşı karşıya kaldığını; bu engellerin çoğu zaman fark edilmediğini ve dolayısıyla mücadele edilmesinin zorlaştığını savunmaktadır. Ayrımcılık teorisi de cam tavan engellerinin örgütlerde nasıl daha fazla pekiştirildiğini açıklamak için kullanılmaktadır. Bu teoriye göre erkeklerle aynı yeterliliklere sahip kadınlara, erkek meslektaşlarına göre daha az liderlik fırsatı tanınmaktadır (Cotter ve diğerleri, 2001). Toplumsal cinsiyet rolleri teorisi ise toplumda kadınlara ve erkeklere biçilen bazı roller ve özellikler olduğunu; bu yüzden yöneticilik gibi mevkilerde kadınların uygun görülmediğine dair bir bakış açısı olduğunu savunmaktadır. Bu teoriye göre kadınlar daha çok bakım verme, destekleyici olma gibi rollere uygundur. Erkekler ise liderlik, karar alma gibi görevlerle özdeşleştirilir. Bu da kadınların üst düzey görevlere terfiinin önündeki temel toplumsal engelleri oluşturmaktadır (Eagly, 1987).

Son yıllarda cam tavana ilişkin alanyazında hem küresel hem de yerel olarak büyüme görülmektedir. Kadın akademisyenlerin yaşadığı eşitsizliklerin incelendiği çalışmalar dikkat çekmektedir (Ali ve Rasheed, 2021; Fox Tree ve Vaid, 2022; Roberto, 2020). Yapılan araştırmalarda örgütlerin yapısal özellikleri (Bruckmüller ve diğerleri, 2014; Kulik ve Rae, 2019), toplumsal cinsiyet rolleriyle (Adams ve Funk, 2012; Purcell ve diğerleri, 2010) nasıl etkileşim içinde olduğu soruları da araştırmalara konu edilmektedir. Türkiye alanyazınında da son yıllarda bu konuda farkındalık artmıştır ve akademisyenleri konu edinen çalışmalara rastlanmaktadır (Atay ve diğerleri, 2022; Hocaoglu ve diğerleri, 2022; Karaözkök, 2024; Yanar ve Akpınar, 2023; Yavuz Eroğlu ve Özoruc, 2024). Bu doğrultuda, cam tavan sendromunun akademide yalnızca bireysel engellerle değil, aynı zamanda örgütsel yapı ve akademik kültür bağlamlarında da ele alındığı bir eğilimin geliştiği söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Yükseköğretimde çalışan kadın akademisyenler kariyerleri boyunca çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Akademide kadınların üst düzey pozisyonlara ulaşmasını zorlaştıran cam tavan sendromu; akademik terfi süreçleri, iş-aile dengesi, örgütsel kültür ve cinsiyet temelli ayrımcılıkla yakından ilişkilidir (Ainslie, 2022; Eslen-Ziya ve Yıldırım, 2022; Howe-Walsh ve Turnbull, 2014). Bu sistematik derleme çalışması yükseköğretimde akademisyenleri etkileyen cam tavan sendromuna kaynaklık eden faktörler üzerine yapılan çalışmalarını inceleyerek, bu alanın mevcut durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Yükseköğretimde akademisyenleri etkileyen cam tavan sendromu konusunda yapılan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Bu konudaki araştırmalar hangi ülkelerde yürütülmüştür?
3. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri ve araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
4. Yapılan çalışmalar hangi bilim alanlarında yoğunlaşmaktadır?
5. Çalışmalarda kullanılan kuramsal çerçeveler ve teorik yaklaşımlar nelerdir?
6. Alanyazında kadın akademisyenlerin akademik kariyerlerinde karşılaştıkları cam tavan engelleri hangi temalar çerçevesinde ele alınmaktadır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yükseköğretimde akademisyenleri etkileyen cam tavan sendromu konusunda yapılan akademik çalışmalar analiz edilmiştir. Bu çalışma, anket veya görüşme gibi bir veri toplama süreci içermeyen bir derleme niteliğinde olduğundan etik kurul onayı gerektirmemektedir.

2.1. Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynağını, belirlenen 31 akademik makale oluşturmaktadır. Bu araştırmaya uygun makalelerin seçim ve eleme işlemleri iki farklı çerçeveye dayalı olarak yürütülmüş ve bu süreç aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1.1. PRISMA Çerçevesi

Bu araştırma, cam tavan sendromunu yükseköğretim alanındaki bilimsel çalışmaları belirlemek ve incelemek amacıyla sistematik derlemelerde yaygın olarak kullanılan PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses- Sistematik Derleme ve Meta Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri Bildirgesi) çerçevesine uygun olarak yürütülmüştür (Page ve diğerleri, 2021). Çalışma kapsamında Web of Science (WoS), Scopus ve TRDizin veri tabanlarında 1 Ocak 2000 ve 1 Şubat 2025 tarihleri arasında yayımlanan çalışmalar taranmıştır. Veri tabanlarının tercihin sebebi, WoS ve Scopus'un hakemli, bilimsel yayınlara odaklanan, alan indeksli ve atıf tarama imkânı sunan nitelikli veri tabanları olmaları; TRDizin'in ise Türkiye bağlamında yapılan çalışmalara ulaşmayı mümkün kılmasıdır. Araştırmada yıl sınırı belirlenirken 2000 yılından itibaren yapılmış çalışmaların incelenmesinin nedeni ise cam tavan konusuna yönelik akademik ilginin daha çok bu dönemde belirginleşmeye başlaması ve son 25 yılı kapsayan güncel bir çerçeve oluşturma isteğidir. Yapılan tarama sürecinde, belirlenen anahtar kelimeler ve Boolean operatörleri ("AND", "OR") kullanılarak genişletilmiş sistematik bir arama stratejisi izlenmiş ve farklı disiplinlerde yayımlanan çalışmalar incelenmiştir. Kullanılan arama terimleri ve operatörler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Araştırmada kullanılan arama terimleri ve operatörler

	Boolean Operatörleri	Arama Yeri
1	("Glass Ceiling Syndrome" OR "Glass Ceiling Effect") AND ("Higher Education" OR "Academia" OR "University Faculty")	Konu içeriği
2	("Glass Ceiling" OR "Gender Barriers") AND ("Academic Leadership" OR "University Management") AND ("Women in Higher Education")	Konu içeriği
3	("Gender Inequality" OR "Gender Bias") AND ("Academic Career" OR "Higher Education Career") AND ("Women Academics" OR "Female Faculty")	Konu içeriği
4	("Work-Life Balance" OR "Work-Family Conflict") AND ("Glass Ceiling" OR "Career Barriers") AND ("Women Academics" OR "Female University Staff")	Konu içeriği
5	("Glass Ceiling" OR "Glass Ceiling Effect") AND ("Higher Education" OR "Academia" OR "University Faculty")	Başlık
6	("Glass Ceiling" OR "Gender Barriers") AND ("Female Academics" OR "Women Academics")	Başlık
7	("Cam Tavan" OR "Kariyer Engelleri") AND ("Kadın")	Konu İçeriği veya başlık

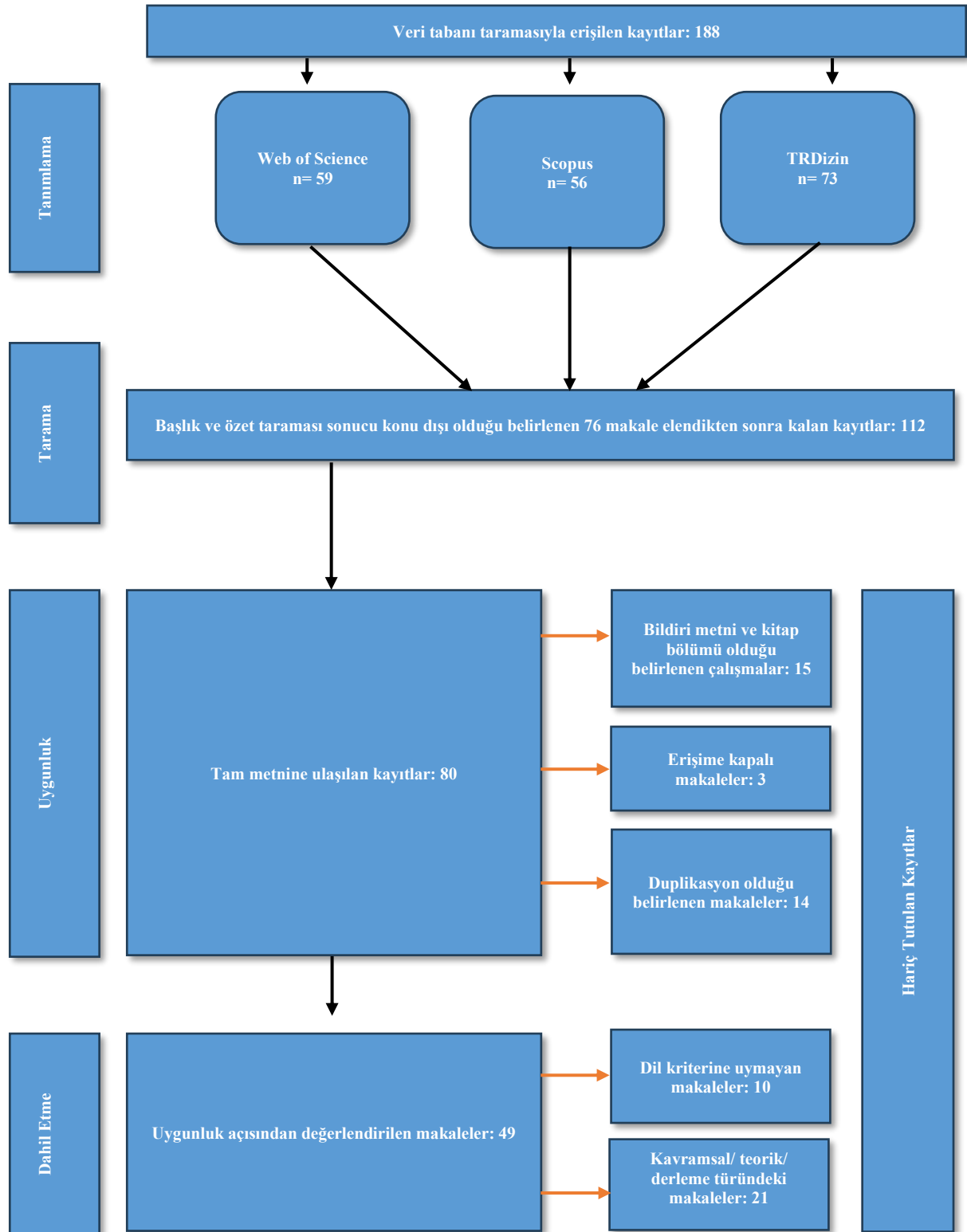
Tablo 1'de yer verilen arama terimleri ve operatörlerle yapılan ilk tarama sonucunda toplam 188 makaleden oluşan bir liste belirlenmiştir. Bu makalelerin 59'u Web of Science (WoS), 56'sı Scopus ve 73'ü TRDizin'de yer almaktadır. Bu makalelerin PRISMA Çerçevesi'ne uygun olarak bazı dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre incelenmesi yapılmış ve aşağıda akış şeması (Şekil 1) sunulmuş olan aşamalardan geçirilerek 49 makalenin sistematik derleme için uygun olabileceği değerlendirilmiştir.

2.1.1.1. Dahil etme kriterleri

İncelenecek makalelerin seçiminde araştırmacı tarafından önceden belirlenen dahil etme kriterleri kullanılmıştır. Bu ölçütler; makalelerin 2000 ile 2025 yılları arasında yayımlanmış olması, cam tavan sendromunu akademisyenler bağlamında ele alması, çalışmaların hakemli dergilerde yayımlanmış olması, tam metin erişimine açık olması ve nitel, nicel veya karma yöntem ile yürütülmüş olmasıdır.

2.1.1.2. Hariç tutma kriterleri

Derleme kapsamında incelenmeyen ve araştırmaya dahil edilmeyen çalışmaların ölçütleri şu şekildedir; farklı sektörlerde cam tavanı ele alan konu dışı makaleler, bildiri metinleri, konferans özetleri, kitap bölümleri ve kitap incelemeleri kapsamına giren yayımlar, İngilizce ve Türkçe dışındaki dillerde yayımlanan makaleler ile tam metnine erişilemeyen çalışmalar bu araştırmanın kapsamının dışında tutulmuştur.



Şekil 1: PRISMA Çerçevesi'ne Göre Araştırma Akış Şeması

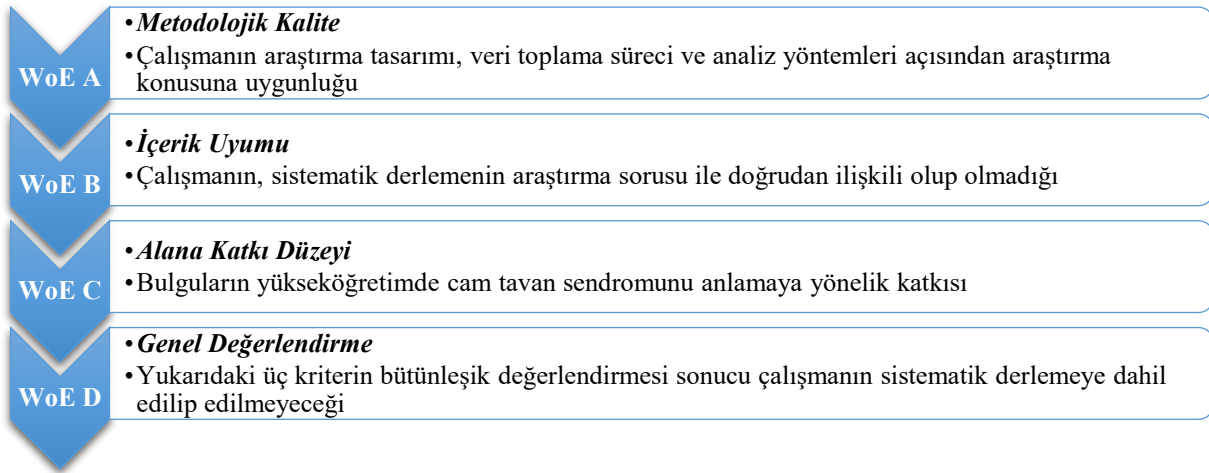
Şekil 1'de görüldüğü üzere ilk tarama sonucunda listelenen 188 yayın, başlıkları ve konuları açısından ön elemeye tabi tutulmuş ve 76 çalışma araştırma konusunun kapsamı dışında olduğu için araştırmadan çıkarılmıştır. Ardından uygunluğu belirlemek için yapılan daha detaylı incelemede de çift makaleler (duplike), alan dışı çalışmalar (örneğin; yükseköğretimde yapılmış ancak akademisyenlerin dahil olmadığı çalışmalar), konferans bildirileri, kitap bölümleri, kitap incelemeleri, tamamına erişilemeyen çalışmalar belirlenmiş ve toplam 32 yayın kapsam dışına çıkarılmıştır. Son aşamada farklı dillerde yayımlanan çalışmalar ve kavramsal, teorik ya da derleme

türünde olan makaleler elendikten sonra toplamda 49 makale sistematik derlemeye dahil edilmek için uygun bulunmuştur. Bu yayınlar çalışmanın konu ve kapsam yönünden beklenen kriterleri karşılamaktadır.

2.1.2. *Weight of Evidence (WoE) Çerçevesi*

Makalelerin sistematik bir şekilde taranması ve filtrelmesi için kullanılan PRISMA çerçevesi, makalelerin temel uygunluğunu belirleyerek metodolojik bir eleme süreci sunmaktadır. Diğer bir açıdan ise PRISMA içerik açısından en ilgili ve katkı sağlayan çalışmaların seçilmesini garanti etmemektedir. Bu süreci tamamlayıcı olarak, bu çalışmada ikinci bir içerik değerlendirme ve anlamlandırma süreci olarak Weight of Evidence (WoE) Framework kullanılmıştır.

WoE, bir çalışmanın bilimsel güvenilirliğini yalnızca metodolojik olarak değil, aynı zamanda içerik uygunluğu ve alana katkısı açısından da değerlendiren bir çerçevedir (Gough, 2007). Bu çerçeve, yükseköğretimde kadın akademisyenlerin karşılaştığı cam tavan sendromunu daha kapsamlı analiz edebilmek için sistematik derlemede ikinci aşama olarak uygulanmıştır. Bu çerçeve, akademik kariyer engellerini inceleyen çalışmaların sadece yöntemsel veya konu açısından değil, içerik açısından da güçlü olmasını sağlamak için tercih edilmiştir. WoE yöntemi ile sistematik derlemenin kapsamlı bir analiz sunmasını sağlayacak makalelerin derlemede yer alması için seçilmesi amaçlanmaktadır. PRISMA çerçevesiyle yapılan eleme sürecinin sonunda dahil edilen 49 makale, WoE yaklaşımı doğrultusunda dört temel boyutta değerlendirilmiştir. Bu kriterler aşağıdaki gibidir (Şekil 2):



Şekil 2: WoE Çerçevesi ve Aşamaları

PRISMA çerçevesi sonucunda elde edilen çalışmalar WoE A (metodolojik kalite), WoE B (içerik uyumu) ve WoE C (alana katkı düzeyi) kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Bu kriterler doğrultusunda her çalışma her bir kategori için 1-3 arasında (en düşük 1, en yüksek 3 puan olacak şekilde) puanlanmış ve bu puanların ortalaması alınarak genel bir WoE D puanı hesaplanmıştır. WoE D değeri “2 ve altında” olan makaleler bu derlemenin kapsamına uygun olmadığı için çalışma dışında bırakılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda 31 makalenin sistematik derlemeye tabi tutulmasına karar verilmiştir. WoE puanlamasına ilişkin detaylı liste Ek 1’de yer almaktadır.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak betimsel ve tematik analiz olarak 2 yöntemden yararlanılmıştır. İlk 5 alt problem için araştırmacı tarafından “Yayın Kategori Formu” oluşturulmuş ve sınıflandırmalar (yıl, ülke, araştırma yöntemi, akademik disiplin, teorik çerçeve) bu form kullanılarak yapılmıştır. Bu formun tasnifi yapılarak frekans değerleri hesaplanmıştır. Bu süreçte akademik çalışmaların eğilimlerini ve dağılımını sistematik olarak ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın 6. alt problemine (kadın akademisyenlerin algıladığı/karşılaştığı cam tavan engelleri) yanıt aramak için tematik çözümleme yapılmıştır. Çalışmalarda yer alan engeller, belirli kategoriler altında gruplandırılmış ve ortak temalar belirlenmiştir. Kodlamalar için MAXQDA 2020 yazılımından yararlanılmıştır. Kodlanan verilerin frekansları hesaplanarak, hangi engellerin daha sık vurgulandığı analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ekseninde elde edilen bulgulara yer verilmiş ve her bir alt probleme ilişkin veriler sırasıyla sunulmuştur.

3.1. Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak için makalelerin yayın yılları incelenmiş ve Şekil 3'teki dağılım ortaya çıkarılmıştır.

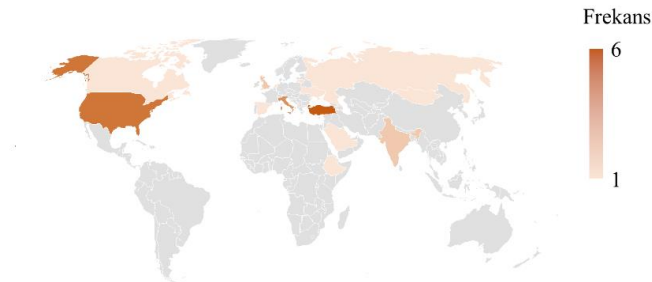


Şekil 3: İncelenen Araştırmaların Yayın Yılları

Şekil 3'te 2000-2025 yılları arasındaki 25 yıllık süreçteki yayınlardan araştırmanın kapsamında değerlendirmeye tabi tutulan 31 makalenin yayın tarihlerinin 2001 ve 2024 yılları arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Akademisyenlerin cam tavan engelleriyle ilgili çalışmalara 2022 yılında, önceki yıllara kıyasla daha fazla ilgi gösterildiği ve 2023 yılında ise en çok yayının yapıldığı tespit edilmiştir. Yıllar içinde artan bir ivme kazanmış olması bu konunun bir sorun alanı olarak görüldüğüne işaret etmektedir.

3.2. Makalelerin Ülkelere Göre Dağılımı

Şekil 4'te, araştırmanın ikinci alt problemine yanıt aranan araştırmaların hangi ülkelerde yürütüldüğünü gösteren frekans haritasına yer verilmiştir.



Şekil 4: İncelenen Araştırmaların Ülkelere Göre Dağılımı*

**Dağılım, yayınların yapıldığı ülkelere değil, araştırma verilerinin toplandığı ülkelere göre yapılmıştır. Bu nedenle ülke sayısı, yayın sayısından fazladır.*

Şekil 4'teki haritada görüldüğü üzere, akademiye kadınların maruz kaldığı cam tavan sendromu belirli bir ülkeye özgü değildir. Dünyanın belli bir bölge ya da belli ülkelerden ziyade büyük ölçüde dünya genelindeki araştırmalara konu edilmektedir. Bazı çalışmalar karşılaştırmalı olarak birden fazla ülkeden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Yayınların ülkelere göre dağılımlarına bakıldığında Türkiye (6) ve Amerika Birleşik Devletleri (6) bu alanda en fazla yayının yapıldığı ülkeler olmuştur. İtalya'da da konu hakkında çalışma sıklığı (4) nispeten yüksektir ve üçüncü sırada yer almaktadır. Birleşik Krallık'ta yürütülen araştırma sayısı ise 3'tür. Asya kıtasında yer alan Hindistan (2) Suudi Arabistan (1), Malezya (1), Singapur (1), Tayland (1), Çin (1) ve Moğolistan (1); Afrika kıtasında Etiyopya (1); Avrupa'da Hollanda (1), İngiltere (1), İsviçre (1), İspanya (1), Litvanya (1), Rusya (1) ve Ukrayna (1); Kuzey Amerika'da Kanada (1) ve Okyanusya'da Avustralya (1) olmak üzere farklı kıtalarda yer alan birçok ülkede konuya ilişkin yayın yapılmıştır. Dünya geneline yayılan bu dağılım cam tavanın farklı bağlamlarda incelenmekte olan bir sorun alanı olarak algılandığına işaret etmektedir. Türkiye'den yapılan yayınların sayıca fazla olması, araştırma kapsamında TRDizin veri tabanının kullanılmış olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

3.3. Makalelerde Kullanılan Araştırma ve Veri Toplama Yöntemleri

İncelenen 31 makalenin araştırma yöntemleri (araştırmanın yöntemi ve modeli/deseni) ve veri kaynağının elde edilme yollarına ilişkin sayısal bilgiler iki alt başlıkta sunulmaktadır.

3.3.1. Araştırma Yöntemleri

Cam tavan araştırmalarında kullanılan araştırma yöntemleri incelenmiş ve bu araştırmaların yöntemleri ve bu yöntemlere dayalı olarak benimsenen araştırma modellerinin dağılımı Şekil 5'te sunulmuştur.



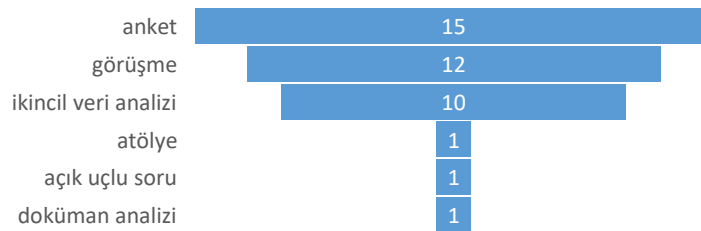
Şekil 5: Araştırmalarda kullanılan yöntem ve modeller*

*Toplam 31 çalışmadan 16'sı nicel, 8'i nitel, 7'si karma yöntemle yürütülmüştür.

Şekil 5 incelendiğinde araştırmaların yarısından fazlasında nicel paradigmanın hâkim olduğu görülmektedir. Nicel araştırmalarda en sık tarama modeli (kesitsel tarama, ilişkisel tarama) tercih edilmiştir. Boylamsal ve betimleyici araştırmalar da bulunmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmaları ve ajan temelli modelleme ile yürütülen araştırmalar da nicel yöntemle yürütülen araştırmalar arasında yer almaktadır. Nitel ve karma araştırmalar nicel araştırmalara göre daha az yapılmıştır. Ancak nitel ve karma araştırma yöntemiyle yürütülen çalışma sayıları neredeyse birbirine eşittir. Nitel araştırmalarda durum çalışmaları (tekli ve çoklu), fenomenoloji, gömülü teori ve doküman analizi tercih edilmiştir. Karma araştırmalarda açıklayıcı, keşfedici ve eşzamanlı (yakınsayan paralel) modeller ile çok düzeyli analiz modeli kullanılmıştır.

3.3.2. Veri Toplama Yöntemleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan verilerin hangi yöntemle elde edildiği sorusunun yanıtı Şekil 6 ile gösterilmektedir.



Şekil 6: Araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemleri

Şekil 6’da görüldüğü üzere araştırmalarda baskın şekilde kullanılan nicel yöntemlere paralel olarak anket (survey) yoluyla veri toplama öne çıkmaktadır. Araştırma verileri, nitel ve karma araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme yöntemiyle de elde edilmiştir. Karşılaştırmalı araştırmalara ek olarak, resmi belgeler, istatistiksel veriler ve raporlar gibi ikincil kaynaklardan elde edilen veriler de bazı çalışmaların temel veri kaynağını oluşturmuştur. Ayrıca açık uçlu soru, doküman analizi ve atölyeler ile de veri elde edilmiştir.

3.4. Makalelerin Bilim Alanlarına Göre Dağılımı

Cam tavan araştırmaları farklı disiplinlerde yürütülmüştür. Şekil 7’de, sistematik derlemeye dahil edilen makalelerin ait olduğu disiplinlerin dağılımı sunulmuştur.



Şekil 7: Makalelerin Bilim Alanlarına Göre Dağılımı

Şekil 7’ye göre araştırmaya dahil edilen makalelerin büyük çoğunluğunun sosyal bilimler alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim bilimleri alanında da cam tavan sendromunu konu alan makaleler hazırlanmıştır. Sağlık bilimlerinde ise diğer iki alana kıyasla bu konuda daha az sayıda yayına rastlanmakla birlikte, özellikle sağlık yönetimi disiplininde cam tavan olgusuna yönelik araştırmalar yapılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak cam tavan sendromunun çok disiplinli bir ilgi alanı haline geldiği söylenebilir.

3.5. Makalelerde Kullanılan Kuramsal Çerçevelerin/Teorik Yaklaşımların Dağılımı

Makalelerde bir kuram, teori veya sınıflamaya dayalı bir çerçeve kullanılıp kullanılmadığına ilişkin bilgiler Şekil 8’de görselleştirilmiştir.

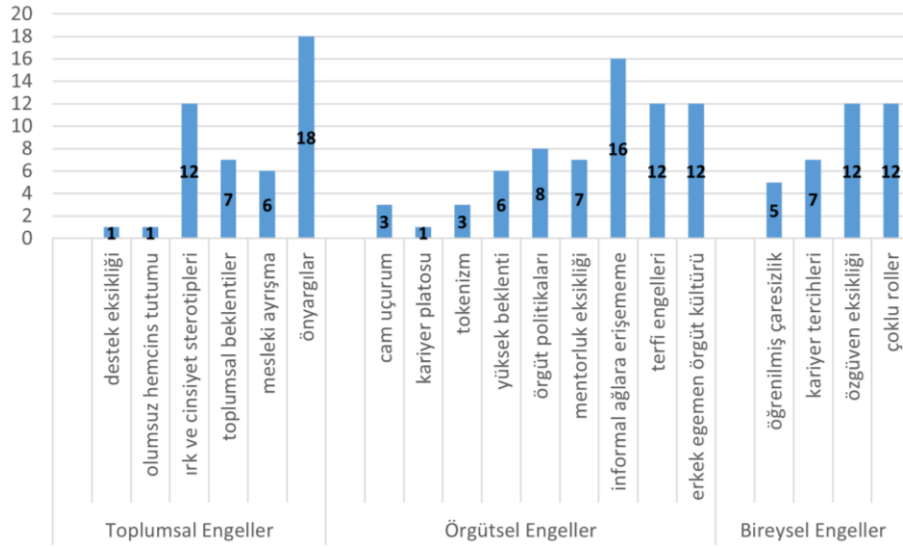


Şekil 8: Makalelerde Kullanılan Kuramların Dağılımı

Şekil 8’de yer alan ağaç diyagramında makalelerin neredeyse yarısında (15) doğrudan bir kurama atıf yapılmadığı görülmektedir. Kuramsal/teorik çerçevede atıf yapılan teorilerin arasında ise en yaygınının cam tavan teorisi (6) olduğu, sosyal rol kuramının da 3 makalede kuramsal temeli oluşturduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında, şekilde yer alan diğer kuramların her biri yalnızca birer çalışmada belirtilmiştir.

3.6. Kadın Akademisyenlerin Cam Tavan Engelleri

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Alanyazında kadın akademisyenlerin akademik kariyerlerinde karşılaştıkları cam tavan engelleri hangi temalar çerçevesinde ele alınmaktadır?” sorusuna yanıt aramak için sistematik derlemeye dahil edilen 31 makale tematik olarak analiz edilmiştir. MAXQDA 2020 yazılımı kullanılarak makalelerde yer alan cam tavan sendromu kapsamında karşılaşılan engeller için toplam 149 kodlama yapılmıştır. Elde edilen bu kodlar üç tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar; toplumsal, örgütsel ve bireysel engellerdir. Şekil 9’da bu alt tema ve kodlar grafikte gösterilmiştir.



Şekil 9: Cam Tavan Engellerinin Tematik Analizi

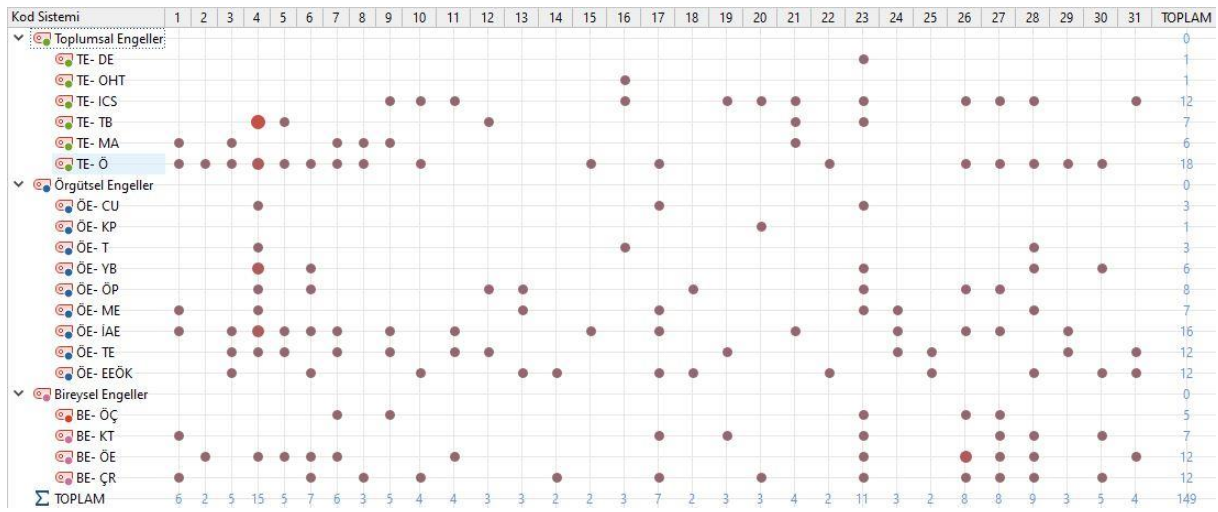
Şekil 9’da belirtildiği üzere cam tavan engelleri ana teması, üç alt tema içermektedir. Birinci alt tema olan toplumsal engellerde en çok öne çıkan kod *önyargılar* olmuştur. *ırk ve cinsiyet stereotipleri*, *toplumsal beklentiler*, *mesleki ayrışma* kodları da araştırmalarda kadın akademisyenlerin kariyerlerinde karşılaştıkları toplum temelli engeller olarak yer almıştır. Örgütsel engeller alt teması en fazla kodlamanın yapıldığı engel kategorisi olmuştur. Kadın akademisyenlerin *informal ağlara erişememesi*, bu alt tema kapsamında yaşadıkları en yoğun cam tavan engelidir. Bireysel engeller alt temasında ise 4 kategoriden *çoklu roller* ve *özgüven eksikliği* benzer sıklıkta öne çıkmıştır.

Toplumsal engeller alt temasında yer alan kategorilerden *destek eksikliği*; kadınların yönetici ya da yüksek pozisyonlarda çalışmaları için toplumsal anlamda yeterli desteği alamadıkları anlamına gelmektedir (Banker, 2023). *Olumsuz hemcins tutumu*; kadınların aralarından biri liderlik pozisyonuna geldiğinde destekleyici olmak yerine olumsuz tavırda olmayı ifade eden kraliçe arı sendromu olarak açıklanabilir (Esnard ve Grangeiro, 2025). *ırk ve cinsiyet stereotipleri*; incelenen araştırmalar kapsamında kadınların (özellikle siyahi kadınların ve Asya kökenli Amerikalı kadın akademisyenlerin) belli ırktan oldukları için akademideki yönetici rollerinde ve terfilerde daha az şansa sahip olduğuna ilişkin durumları açıklamaktadır (Lee, 2002; Sugur ve Cangöz, 2016; van Veelen ve Derks, 2022). Kadından beklenen öncelikli görevlerin anne olma, ev işlerinden sorumlu başlıca kişi olma vb. olduğuna ilişkin genel kanı *toplumsal beklentiler* kategorisi kapsamında değerlendirilebilir (Tahtalıoğlu ve Özgür, 2020a; Toader ve Dahinden, 2018). Toplumdaki kadın meslekleri (örneğin; öğretmenlik, hemşirelik, vb.) algısı da *mesleki ayrışmayı* açıklamaktadır. Bu negatif algı yüzünden mühendislik, teknoloji, vb. alanlarda kadınlar geri planda kalabilmektedir. (De Paola ve diğerleri, 2018). Hem toplumsal engeller alt teması hem de diğer alt temalar içindeki en yüksek değere sahip olan *önyargılar*; kadınların daha kariyerlerinin başında bile kendilerinden “liderlikten ziyade uyum ve hizmet rolünü üstlenmeleri ve geri planda kalmaları” beklentisiyle engelleniyor olmalarını ortaya koymaktadır. Kadınlar en çok kendilerine karşı olan bu önyargıları kırabilmek için mücadele etmek zorunda kalmaktadır (Palma ve Topper, 2001).

Yapılan tematik analizde kadın akademisyenlerin karşılaştıkları örgütsel engellerin biri *cam uçurumdur* (Cannito ve diğerleri, 2023). Cam uçurum, olası sorunlu örgütsel koşullar ve düşük performans dönemlerinde, liderlik pozisyonlarına erkeklere kıyasla daha fazla kadın liderin getirilmesi durumunu ifade etmektedir (Ashby ve diğerleri, 2007; Akt: Yıldız ve diğerleri, 2016). Kadın akademisyenleri zorlu bir süreçte yönetici pozisyonlarına getirerek başarısız olmaları halinde mevcut önyargıların daha da güçlenmesine neden olması örgütsel engeller arasında değerlendirilmektedir. Bir diğer engel *kariyer platosu* olarak anılan kadın akademisyenlerin kariyerinde dikey ya da yatay olarak ilerleyemediği, terfi veya yeni sorumluluklar açısından durağanlaştığı kariyer dönemidir (Cannito ve diğerleri, 2023). Üniversitelerde kadınların yalnızca yasal zorunlulukların yerine getirilmesi amacıyla yönetim kadrolarına dâhil edilmesi, ancak süreçlerinden dışlanması bu temsiliyetin sembolik olmasına neden olmaktadır. *Tokenizm* olarak adlandırılan bu durum, örgütsel engellerden biridir. Kadın akademisyenler, aynı pozisyondaki erkek meslektaşlarına kıyasla daha *yüksek beklentilerle* karşı karşıya kalmaktadırlar (Bülbül, 2021; Medina ve diğerleri, 2021). İncelenen makalelerde, üniversitelerin *örgüt politikalarının* da kadınların kariyer gelişimlerinde ve yükselmelerinde yeterli şekilde destekleyici olmadığı sonucuna erişilmiştir. Kadın akademisyenlerin karşılaştığı örgütsel engellerden biri de *mentorluk eksikliği*dir. Özellikle rektörlük veya dekanlık gibi üst düzey yöneticilik pozisyonlarında bulunan kadınlar, kendilerine danışmanlık yapabilecek eş düzeyde başka kadınların bulunmaması nedeniyle mentor desteğinden yoksun kalmaktadırlar (Banker, 2023; Yavuzer ve Özkan, 2020). Üniversitelerde yaşanan en büyük örgütsel engel *informal ağlara erişememedir*. Kadın

akademisyenler, erkek meslektaşlarının gerek akademik ağlarına (network) gerekse yönetici pozisyonlardaki karar alma mekanizmalarına dahil olamamaktadırlar (Dominguez ve Diez, 2022; Tahtalıoğlu ve Özgür, 2020a; 2020b). Kadın akademisyenler, *terfi* süreçlerinde gecikmelerle karşılaşmakta ve erkek meslektaşlarına göre daha fazla çaba sarf etmek zorunda kalmaktadırlar (Xiao ve diğerleri, 2023). Araştırmada öne çıkan örgütsel engellerden sonuncusu da üniversitelerde *erkek egemen örgüt kültürünün* varlığıdır. Baskın erkek egemen kültür, kadın akademisyenlerin örgüt içinde kendilerine yer bulmalarını zorlaştırmaktadır (Gaudet ve diğerleri, 2022).

Kadın akademisyenler kendilerinden kaynaklanan engeller yüzünden de cam tavan sendromu yaşayabilmektedir. Bu engellerin ilki *öğrenilmiş çaresizlik*tir. Akademisyenler baştan başarısızlığı kabul ederek “Zaten yapamam, nasıl olsa o görev bana verilmez.” gibi bir ön kabul ile kimi zaman denemeye dahi istekli olmamaktadır (Tahtalıoğlu ve Özgür, 2020b). Kadın akademisyenlerin bireysel *tercihleri* (belli alanlara yönelme, idari görevlerde bulunmamayı tercih etme) de kariyer süreçlerini etkilemektedir. Karşılaşılan engellerden biri de *özgüven eksikliği*dir. Kadın akademisyenler, yeterince teşvik olmadığı için başarısızlığa uğrama korkusuyla yöneticilik görevlerine başvurmada çekingen davranabilmektedirler (Beyoda-Dorado ve diğerleri, 2019). Bireysel engellerde öne çıkan son kategori *çoklu roller*dir. Kadın akademisyenlerin sosyal yaşantılarında ve iş yaşamlarında farklı rollere sahip olmaları, iş yaşam dengesizliği, zaman yönetimi, rol çatışması ve tükenmişlik gibi sorunlara yol açabilmektedir. Bu durum da kadınların akademik ilerlemelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Şekil 10’da ise MAXQDA 2020 yazılımı ile oluşturulan kod matrisi görselleştirilmiştir.



Şekil 10: Cam Tavan Engellerine İlişkin Kod Matrisi (Makale numaraları için bkz. Ek 1)

Şekil 10’da yer alan kod matrisi, cam tavan sendromuna ilişkin belirlenen tematik kodların (örneğin toplumsal, örgütsel ve bireysel engeller) hangi makalelerde yer aldığını göstermektedir. Üst satırda 1’den 31’e kadar numaralandırılan her sütun, Ek 1’de başlığı ve yazarı verilen makalelerden birini temsil etmektedir. Satırlarda ise Şekil 9’daki kodların baş harflerinden oluşan kısaltmaları yer almakta ve karşısındaki işaretler bu kodun ilgili makalede ele alındığını göstermektedir. Bazı kodların çok sayıda çalışmada tekrarlandığı görülmekte olup, bu durum alanyazında kadın akademisyenlerin karşılaştığı engellerin geniş bir yelpazede ele alındığını göstermektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada 2000–2025 yılları arasında kadın akademisyenlerin yaşadığı cam tavan sendromunu konu alan çalışmaların sistematik bir derlemesi yapılmıştır. Araştırmada, PRISMA ve WoE çerçevelerinden yararlanılarak ulaşılan 31 makale incelenmiştir. İncelemeye alınan makaleler yayın yılı, araştırmanın yürütüldüğü ülke, araştırma ve veri toplama yöntemleri, bilim alanları, dayandıkları kuramsal çerçeveler açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca kariyer engellerini konu edinen çalışmalar tematik analize tabi tutulmuş ve engellerin belirlenmesine yönelik bulgular ortaya konulmuştur.

Çalışmaların yıllara göre incelendiği birinci alt problem kapsamında akademisyenlerin yaşadığı cam tavan engellerini konu alan araştırmaların son yıllara doğru artış göstermesi dikkat çekmektedir. 2015 yılında Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları’nın 5.si “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği”dir (United Nations, 2015). Bu temel amaca yönelik belirlenen alt hedeflerde “kadınlar ve kız çocuklarına yönelik ayrımcılığın ortadan kaldırılması”, “liderlik ve karar almada tam katılımın güvence altına alınması” ve “toplumsal cinsiyet eşitliği için uygulanabilir mevzuatın ve politikaların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi” hususları yer almaktadır. 2030 yılına kadar ulaşılması arzu edilen bu hedeflerin dünya çapında kadınların iş yaşamında yaşadığı sorun ve eşitsizliklere dikkat çekmiş ve bu konudaki farkındalığı artırmış olması muhtemeldir.

İş yaşamındaki sorunların akademideki yansımalarının bir sonucu olarak da cam tavan sendromu konusunda yapılmış olan araştırmaların son yıllarda sayıca artmasına ve kapsamının genişlemesine yol açtığı çıkarımına ulaşılabilir.

Ulaşılan bir diğer sonuç da ivmesi ve sayısı artan bu çalışmaların yürütüldüğü ülkelerin dünya geneline yayılmış olmasıdır. Her ne kadar Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmış çalışmalar sayıca baskın görünse de her kıtada yer alan farklı ülkelere oluşan bir dağılımın olması cam tavan engellerinin sadece bir ülkeye ya da kültüre özgü olmayıp neredeyse her toplumun sorunu olabileceği anlamına gelmektedir. Araştırmada Türkiye'de yapılmış araştırmaların sayıca başı çekmesinin nedeni dünya genelindeki araştırmaların tarandığı Web of Science ve Scopus endekslerinin yanı sıra büyük ölçüde Türkiye'de yapılan araştırmalar ve araştırmacıların yer aldığı TRDizin endeksinin sistematik derleme sürecine dahil etmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan araştırmaların neredeyse yarısında (n=16) nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Özellikle ikincil verilerin kullanıldığı, büyük ölçekli istatistiklerin yapıldığı araştırmaların (Abelson ve diğerleri, 2016; Altamimi ve diğerleri, 2022; Bülbül, 2021, 2021; De Paola ve diğerleri, 2018; Lee, 2002; Palma ve Topper, 2001; Xiao ve diğerleri, 2023) nicel yöntemde tasarlanarak mevcut durumun genel bir fotoğrafını çekmeye çalıştığı görülmektedir. Nicel yöntemin benimsendiği makalelerde en sık kullanılan model ise taramadır. Ayrıca genel olarak tarama olarak ifade edilen modelle birlikte kesitsel, boylamsal ve ilişkisel tarama da tercih edilen nicel araştırma desenlerindendir. Nitel ve karma yöntem araştırmaları, nicel araştırmalara göre daha az olsa da cam tavan sendromunun nedenleri ve çözüm önerileri üzerine odaklanan çalışmaların daha derinlemesine bir inceleme gerektiren yapıda olması sebebiyle konunun boyutlarını ortaya koyabilmesi açısından önemlidir. Nitel yöntemin tercih edildiği araştırmalarda durum çalışması en sık tercih edilen desen olmuştur (Beyoda-Dorado ve diğerleri, 2019; Campbell ve LaCost, 2010; Cannito ve diğerleri, 2023; Luke, 2002; Medina ve diğerleri, 2021). Karma araştırmalar (n=7) da cam tavan engellerine ilişkin hem sayısal hem de içeriksel anlamda zengin veriyi birleştiren çalışmalarda tercih edilmiş ve konuya ilişkin kapsamlı yanıtlara ulaşabilmeyi hedefleyen makaleler hazırlanmıştır (Burkinshaw ve White, 2017; Dominguez ve Diez, 2022; Leişytė ve diğerleri, 2022; Suğur ve Cangöz, 2016; Tahtaloğlu ve Özgür, 2020b; Toader ve Dahinden, 2018). Eşzamanlı (yakınsayan paralel), açıklayıcı ve keşfedici modellerle hem var olan durumun bir fotoğrafı çekilmiş hem de nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin derinlemesine analizler yapılmıştır. Konunun yalnızca nicel verilerle ortaya koyulmasının önemli olduğu kadar bu algının nedenleri ve kadın akademisyenler üzerinde yarattığı dezavantajların belirlenebilmesi için niteliksel çalışmaların da konunun doğasına uygun olması göz önüne alındığında nitel ve karma araştırmalara da sayıca nicel araştırmalar kadar rastlanması istenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Makalelerin yoğun olarak sosyal bilimler alanına ait olması da beklenen bir durumdur, eğitim bilimlerinde yayınlanan makaleler eğitim yönetimi bilim alanında hazırlanmıştır. Sağlık bilimleri alanında kadın akademisyenlerin kariyerlerinde yükselme süreçlerindeki zorlukları ve eşitsizlikleri araştıran sağlık yönetimi disiplini yapılmış çalışmalar da (Abelson ve diğerleri, 2016; Aslan ve diğerleri, 2024; Campbell ve LaCost, 2010) derlemede yer almıştır.

Makalelerin neredeyse yarısında kavramsal ya da kuramsal çerçeve kapsamında bir kuram, teori ya da çerçeveye doğrudan atıf yapılmadığı tespit edilmiştir. Teorik çerçeve kapsamında en sık kullanılan cam tavan sendromu teorik çerçevesi olmuştur. Sosyal rol kuramı da araştırmalarda öne çıkmaktadır. Ayrımcılık, cinsiyet kuyruğu, kesişimsellik, sızdıran boru hattı, bakım etiği, feminist psikoanalitik kuram, yapılandırma kuramları da araştırmalarda temel alınmıştır. Ancak bir kuramsal temeli olmayan araştırmaların alanyazında daha çok betimleyici bir düzeyde kalmakta olduğu söylenebilir.

Kadın akademisyenlerin karşılaştıkları kariyer engellerine ilişkin araştırmalardaki temaların ortaklaştırılmasıyla toplumsal, örgütsel ve bireysel engeller altında oluşan kategoriler bu derlemenin cam tavan sendromunu geniş bir perspektiften, farklı yönleriyle, çok boyutlu şekilde ele aldığını göstermektedir. Benzer şekilde, Öztürk ve Şimşek (2019) tarafından Türkiye bağlamında yürütülen sistematik bir derlemede de üç makale incelenmiş ve kadınların aile ve iş yaşamındaki rollerine ilişkin toplumsal yargılar, örgütsel politikalar, güç mesafesi ve kadınların hiyerarşide yükselmesini engelleyen kurumsal faktörlerin cam tavan etkisi algısıyla ilişkili başlıca etmenler olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları ise, kadın akademisyenlerin cam tavan sendromunu yalnızca bireysel bir mesele olarak değil, aynı zamanda toplumsal kalıp yargılar, örgütsel uygulamalar ve cinsiyete dayalı eşitsizlikler bağlamında da deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Bu yüzden yükseköğretim kurumlarındaki görünmeyen bariyerlerin çok boyutlu bir nitelik taşıdığı ve bu sorunun yalnızca bireysel çaba ile aşılabilecek bir durum olmadığı sonucuna varılmaktadır. Özellikle en çok hissedildiği belirtilen toplumsal önyargılar, akademik çevredeki informal ağlara erişim eksikliği (Bülbül, 2021; Cannito ve diğerleri, 2023; Tahtaloğlu ve Özgür, 2020a) ve çoklu roller (Altamimi ve diğerleri, 2022; Campbell ve LaCost, 2010; Cannito ve diğerleri, 2023; Corsi ve diğerleri, 2019) gibi engellerin kadın akademisyenler üzerinde farklı düzeylerde ama ortak bir baskı yarattığı görülmektedir. Farklı alanlarda ama birbiriyle bağlantılı olan ve birbirini besleyen bu engellerin kadın akademisyenlerin kariyer gelişimlerinin önünde katmanlı ve iç içe geçmiş biçimlerde var olmaya

devam ettiği gör÷lmektedir. Bu durumun üstesinden gelmek için hem bireysel hem kurumsal düzeyde bütüncül ve sürdürülebilir çözümlere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Yapılan sistematik incelemede sonucunda, alandaki araştırmaların önemli bir bölümünde kuramsal çerçeveye yeterince yer verilmediği gör÷lmüştür. Bu konuda gelecekte gerçekleştirilecek yeni araştırmaların konuya teorik derinlik kazandırılması, bulguların daha bütüncül bir bakış açısıyla yorumlanması ve akademik tartışmaya daha fazla katkı sunması açısından kuramsal temelli olarak kurgulanması önerilmektedir. Dikkat çeken durumlardan bir diğeri de boylamsal araştırmaların azlığıdır. Cam tavan sendromuyla mücadele eden kadın akademisyenlerin yıllar içindeki kariyer süreçleri izlenerek araştırma sonuçları raporlanabilir. Bu sayede kadınların karşılaştıkları engellerin zaman içindeki değişim yönü ortaya koyulabilir. Cam tavan sendromu, toplumların kültürel özellikleriyle de yakından ilişkilidir. Bu yüzden gelecek çalışmalarda farklı ÷lkelerdeki toplumsal cinsiyet algılarının, kültür özelliklerinin ve politikaların karşılaştırmalı bir tutumla incelenmesi cam tavan sendromunun evrensel ile yerel yapısını daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır. Bu çalışmada, yalnızca belirli veri tabanlarında yer alan makalelerin incelenmesi, Türkçe ve İngilizce dillerindeki makalelerin dışındaki makalelerinin araştırma kapsamına alınmaması çalışmanın sınırlılıkları arasında değerlendirilebilir.

Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı veri tabanlarına ve konu hakkında hazırlanmış daha çeşitli yayın türlerine (kitap, kitap bölümü, tez, vb.) yer verilmesi önerilebilir.

Yazar Katkı Beyanı

Bu çalışma tek yazarlı olup tüm süreçler yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

KAYNAKLAR

- Abelson, J. S., Chartrand, G., Moo, T. A., Moore, M., & Yeo, H. (2016). The climb to break the glass ceiling in surgery: trends in women progressing from medical school to surgical training and academic leadership from 1994 to 2015. *American Journal of Surgery*, 212(4), 566–572. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2016.06.012>
- Abulbaqi Al-Azzawi, A., Upadhyay, M., & Tyagi, N. (2019). Impact of glass ceiling on stress, well-being, self-esteem, effective organizational commitment and job satisfaction among working women. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(4), 11158–11165.
- Adams, R. B., & Funk, P. (2012). Beyond the glass ceiling: Does gender matter? *Management science*, 58(2), 219–235.
- Adamu, A. Y. (2023). Barriers to women's participation in and contribution to leadership in Ethiopian higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7884>
- Ainslie, K. M. (2023). 9 to 5 in academia: addressing barriers for women. *Molecular Pharmaceutics* 2023 20(1), 1–3. <https://doi.org/10.1021/acs.molpharmaceut.2c00899>
- Akpınar-Sposito, C. (2013). Career barriers for women executives and the glass ceiling syndrome: The case study comparison between French and Turkish women executives. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 75, 488–497. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.053>
- Ali, R., & Rasheed, A. (2021). Women leaders in Pakistani academia: Challenges and opportunities. *Asian Journal of Women's Studies*, 27(2), 208–231.
- Altamimi, N. N., Alali, R. A., Eid, H. F., Alhkbani, F. A., & Al-Haqbani, A. A. (2022). Breaking through the glass ceiling: The three-dimensional model (Macro, Meso and Micro) towards promoting women participation in an academic context: Insights from a mixed-methods approach. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 9(2), 41–54. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2022.02.005>
- Aslan, S., Yeşiltepe, A. ve Öztürk, A. (2024). Prejudice determination of glass ceiling barriers in academicians. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 151–159. <https://doi.org/10.53424/balikesirsbd.1209515>
- Atay, Ö., Gürgen, N. E. ve İmamoğlu, E. (2022). Türkiye'de kadın akademisyenlerde algılanan cam tavan sendromu araştırması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 170–182.
- Banker, D. V. (2023). Status of women leadership in the Indian higher education sector. *International Journal of Educational Management*, 37(3), 662–680. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2022-0216>
- Beyoda-Dorado, C., Garcia-Solarte, M., Pena-Zuniga, J. S., & Buritica, S. A. P. (2019). Entry barriers and “glass roof” in university management in Colombia. *Journal of Management*, 35(65), 18–35.
- Bruckmüller, S., Ryan, M. K., Rink, F., & Haslam, S. A. (2014). Beyond the glass ceiling: The glass cliff and its lessons for organizational policy. *Social issues and policy review*, 8(1), 202–232.
- Burkinshaw, P., & White, K. (2017). Fixing the women or fixing universities: Women in the leadership. *Administrative Sciences*, 7(3). <https://doi.org/10.3390/admsci7030030>
- Bülbül, S. (2021). Glass ceiling in academia revisited: evidence from the higher education system of Turkey. *International Journal of Sociology*, 51(2), 87–104. <https://doi.org/10.1080/00207659.2021.1881872>
- Campbell, S., & LaCost, B. Y. (2010). CLS to higher education administrator: the price they paid. *Clinical laboratory science: Journal of the American Society for Medical Technology*, 23(3), 157–165. <https://doi.org/10.29074/ascls.23.3.157>
- Cannito, M., Naldini, M., & Santero, A. (2023). Investigating the glass ceiling in Italian academia. women's strategies and barriers to career advancement. *Sociologica*, 17(2), 93–114. <https://doi.org/10.6092/issn.1971-8853/17592>

- Corsi, M., D'Ippoliti, C., & Zaccchia, G. (2019). On the evolution of the glass ceiling in Italian academia: The case of economics. *Science in Context*, 32(4), 411–430. <https://doi.org/10.1017/S0269889720000046>
- Cotter, D. A., Hermesen, J. M., Ovadia, S., & Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect, *Social Forces*, 80(2), 655–681, <https://doi.org/10.1353/sof.2001.0091>
- De Paola, M., Ponzo, M., & Scoppa, V. (2018). Are men given priority for top jobs? Investigating the glass ceiling in Italian academia. *Journal of Human Capital*, 12, 475–503.
- Diezmann, C., & Grieshaber, S. (2019). Women professors: who makes it and how? Springer.
- Dominguez, A., & Diez, R. (2022). Gender barriers in academia: Perceptions of inequality in professional development among female academics in the faculty of education, University of Alicante, Spain. *Societies*, 12(6). <https://doi.org/10.3390/soc12060175>
- Eagly, A. H. (1997). Sex differences in social behavior: Comparing social role theory and evolutionary psychology. *American Psychologist*, 52(12), 1380–1383. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1380.b>
- Elacqua, T. C., Beehr, T. A., Hansen, C. P., & Webster, J. (2009). Managers' beliefs about the glass ceiling: Interpersonal and organizational factors. *Psychology of Women Quarterly*, 33(3), 285–294. <https://doi.org/10.1177/036168430903300304>
- Eslen-Ziya, H., & Yildirim, T. M. (2022). Perceptions of gendered-challenges in academia: How women academics see gender hierarchies as barriers to achievement. *Gender Work Organ*, 29, 301–308.
- Esnard, C., & Grangeiro, R. da R. (2025). Cultural barriers to women's progression in academic careers: A France-Brazil comparison through the lens of the queen bee phenomena. *Scandinavian Journal of Psychology*, 66, 210–218. <https://doi.org/10.1111/sjop.13078>
- European Commission. (2019), *She figures 2019 – Gender in research and innovation – Statistics and indicators*, Publications Office. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9540ffa1-4478-11e9-a8ed01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission. (2021). *She figures 2021 – Gender in research and innovation – Statistics and indicators*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/06090>
- Fox Tree, J. E., & Vaid, J. (2022). Why so few, still? Challenges to attracting, advancing, and keeping women faculty of color in academia. *Frontiers in Sociology*, 6, 1–14.
- Gaudet, S., Marchand, I., Bujaki, M., & Bourgeault, I. L. (2022). Women and gender equity in academia through the conceptual lens of care. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 74–86. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1944848>
- Gough, D. (2007). Weight of evidence: A framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22(2), 213–228. <https://doi.org/10.1080/02671520701296189>
- Hocaoğlu, M., Tükenmez, A. ve Donuk, B. (2022). Akademisyenlerde cam tavan sendromu üzerine bir araştırma: Spor bilimleri fakülteleri örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(25).
- Howe-Walsh, L., & Turnbull, S. (2014). Barriers to women leaders in academia: tales from science and technology. *Studies in Higher Education*, 41(3), 415–428. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.929102>
- Kafes, M. (2019). Türkiye'de kadınların maruz kaldığı cam tavan davranışı üzerine sağlık kurumlarında yapılmış çalışmaların bir incelemesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25–30.
- Karaözkök, İ. N. (2024). Kadın akademisyenler üzerindeki “cam tavan” sendromu: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Enderun*, 8(1), 78–90. <https://doi.org/10.59274/enderun.1451330>

- Kulik, C., & Rae, B. (2019). *The glass ceiling in organizations*. Oxford Research Encyclopedia of Business and Management.
<https://oxfordre.com/business/view/10.1093/acrefore/9780190224851.001.0001/acrefore-9780190224851-e-41>
- Lee, S. M. (2002). Do Asian American faculty face a glass ceiling in higher education? *Source: American Educational Research Journal*, 39(3), 695-724.
- Leiřytė, L., Pekřen, S., & Tönnies, L. (2022). The influence of a university's HRM practices on women academics' progression to management positions. *Source: Journal of East European Management Studies*, 27(4), 662-685. <https://doi.org/10.2307/27295035>
- Luke, C. (2002). Globalization and women in southeast Asian higher education management. *Teachers College Record*, 104(3), 625-662. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00174>
- Medina, T., Plotnikov, Y., & Zagoruiko, L. (2021). Women academics in Ukrainian tertiary education: Gendered image of occupational segregation. *Technology and Society (BRAJETS) 14*, (Special Edition), 31-44. <https://doi.org/10.14571/brajets.v14.se1.2021>
- Mizrahi, R. ve Aracı, H. (2010). Kadın yöneticiler ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, III(1), 149-156.
- Morrison, A. M., White, R. P., & Van Velsor, E. (1987). *Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of america's largest corporations?*. Pearson Education.
- Özyer, K. ve Orhan, U. (2012). Cam tavan sendromunun çalışanların korku düzeylerine etkisi var mıdır? Eğitim sektörü üzerinde bir uygulama. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 971-987.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. (N. Çınar ve G. Hür, Çev.) *BMJ*
- Palma, S. L. D., & Topper, G. G. (2001). Social work academia: Is the glass ceiling beginning to crack? *Affilia Spring*, 16(1), 31-45.
- Pilkina, M. (2024). What are the differences in perception of gender disparities in academia? A survey of academics from Russia. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 1(3), 88-109. <https://doi.org/10.17323/VO-2024-16871>
- Powell, G. N., & Graves, L. M. (2003). *Women and men in management* (3rd ed.). Sage Publications.
- Purcell, D., MacArthur, K. R., & Samblanet, S. (2010). Gender and the glass ceiling at work. *Sociology Compass*, 4(9), 705-717.
- Roberto, F., Rey, A., Maglio, R., & Agliata, F. (2020). The academic "glass-ceiling": investigating the increase of female academicians in Italy. *International Journal of Organizational Analysis*, 28(5), 1031-1054.
- Schwartz, F. N. (2006). Kadınlar: İş yaşamının kaçınılmaz bir buyruğu. İçinde: iş yaşamında kadınlar. Harvard Business Review (L. Aslan, Çev. pp. 161-185). MESS.
- Suğur, S., ve Cangöz, İ. (2016). Üniversite yönetiminde kadınların eksik temsili üzerinde toplumsal cinsiyet ilişkilerinin rolü. *Amme İdaresi Dergisi*, 49(3), 89-115.
- Tahtalıoğlu, H., ve Özgür, H. (2020a). Türkiye'de akademisyenlerin idari görevlerine dair "cam tavan" algısı ölçeğı geliştirme. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(4), 809-823. <https://doi.org/10.25287/ohuibf.735898>
- Tahtalıoğlu, H., ve Özgür, H. (2020b). Türkiye'nin yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin idari görevleri açısından cam tavan algısı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 166-190. <https://doi.org/10.30794/pausbed.655549>

- Toader, A., & Dahinden, J. (2018). Family configurations and arrangements in the transnational mobility of early-career academics: Does gender make twice the difference? *Migration Letters*, 15(1), 67–84. <https://doi.org/10.33182/ml.v15i1.339>
- United Nations. (2015). *Global Sustainable Development Report*. UNDESA. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1870GSDR%202015%20Briefs.pdf>
- U.S. Glass Ceiling Commission (1995). Good for business: Making full use of the Nation's human capital. Government Printing Office.
- van Veelen, R., & Derks, B. (2022). Equal representation does not mean equal opportunity: Women academics perceive a thicker glass ceiling in social and behavioral fields than in the natural sciences and economics. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.790211>
- Williams, J. C. (2005). The glass ceiling and the maternal wall in academia. *New Directions for Higher Education*, 130, 91–105.
- Xiao, Y., Pinkney, E., Li, T., & Yip, P. S. F. (2023). Breaking through the glass ceiling: unveiling women's representation by gender and race in the higher education hierarchy. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02481-5>
- Yanar, N. ve Akpınar, Ö. (2023). Kadın akademisyenlerin cam tavan sendromundaki metaforik algıları. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 507–520. <https://doi.org/10.38021/asbid.1269776>
- Yavuz Eroğlu, S. ve Özoruç, S. (2024). Kadın akademisyenlerin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 1852–1869.
- Yıldız, S., Alhas, F., Sakal, Ö. ve Yıldız, H. (2016). Cam uçurum: Kadın yöneticiler cam tavanı ne zaman aşar?. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(4), 1119–1146. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002425
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2025). “Eğitim-öğretim istatistikleri”. Yükseköğretim Kurulu Resmi İstatistik Sayfası. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EK 1. WoE Çerçevesi'ne göre yapılan değerlendirmede yer alan makalelerin listesi

Makale İsmi	Yazar ve Yıl	WoE A	WoE B	WoE C	WoE D	Durum
A measure of intra-university collaboration: Faculty gender imbalance on doctoral dissertation committees in engineering disciplines	Welsh ve Abramson (2018)	3	1	2	2	Hariç
Akademisyenler için cam tavan engelleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması (1)	Yavuzer ve Özkan (2020)	3	2	3	2,6	Dahil
Prejudice determination of glass ceiling barriers in academicians (2)	Aslan ve diğerleri (2024)	3	3	2	2,6	Dahil
Akademisyenlerde cam tavan sendromunun güç mesafesi ile ilişkisi (3)	Kaptanoğlu ve diğerleri (2018)	2	3	2	2,3	Dahil
An empirical study of the numerical proportions of women academics in selected universities in Nigeria: A study of federal university Gusau and Umaru Musa Yar'adua University	Bello ve Bello (2023)	1	1	2	1,3	Hariç
Are men given priority for top jobs? Investigating the glass ceiling in Italian academia (4)	De Paola ve diğerleri (2018)	3	2	3	2,6	Dahil
Barriers to women's participation in and contribution to leadership in Ethiopian higher education (5)	Adamu (2023)	3	3	3	3	Dahil
Beyond the chilly climate: The salience of gender in women's academic careers	Britton (2017)	2	1	3	2	Hariç
Breaking through the glass ceiling. Simulating policies to close the gender gap in the Italian academia (6)	Filandri ve diğerleri (2023)	3	3	3	3	Dahil
Breaking through the glass ceiling: The three-dimensional model (Macro, Meso and Micro) towards promoting women participation in an academic context: Insights from a mixed-methods approach (7)	Altamimi ve diğerleri (2022)	3	3	3	3	Dahil
Breaking through the glass ceiling: unveiling women's representation by gender and race in the higher education hierarchy (8)	Xiao ve diğerleri (2023)	3	3	3	3	Dahil
CLS to higher education administrator: the price they paid. (9)	Campbell ve LaCost (2010)	3	3	3	3	Dahil
Cultural barriers to women's progression in academic careers: A France-Brazil comparison through the lens of the queen bee phenomena	Esnard ve Grangeiro (2025)	3	1	2	2	Hariç
Deepening inequalities: What did COVID-19 reveal about the gendered nature of academic work?	Górska ve diğerleri (2021)	3	1	2	2	Hariç
Do Asian American faculty face a glass ceiling in higher education? (10)	Lee (2002)	3	3	3	3	Dahil
Echoes of stress: Maternal psychological distress in the intersection of work and pregnancy within Pakistani higher education	Saba ve diğerleri (2024)	2	1	1	1,3	Hariç
Entry barriers and glass roof in university management in Colombia (11)	Bedoya ve diğerleri (2019)	3	3	3	3	Dahil
Equal representation does not mean equal opportunity: Women academics perceive a thicker glass ceiling in social and behavioral fields than in the natural sciences and economics (12)	van Veelen ve Derks (2022)	3	3	3	3	Dahil
Family configurations and arrangements in the transnational mobility of early-career academics: Does gender make twice the difference (13)	Toader ve Dahinden (2018)	3	2	3	2,6	Dahil
Female participation in chemistry over time at a Brazilian university: A Comparative analysis of undergraduate, postgraduate, and faculty numbers	Souza, da Silva ve diğerleri (2024)	3	1	2	2	Hariç
Fifty years of breakthroughs and barriers: Women in economics, policy, and leadership	Blau ve Lynch (2024)	3	1	2	2	Hariç
Fixing the women or fixing universities: Women in the leadership (14)	Burkinshaw ve White (2017)	3	2	2	2,3	Dahil
Gender and leadership positions in Spanish dentistry	Hernandez-Ruiz ve diğerleri (2022)	2	1	2	1,6	Hariç
Gender barriers in academia: perceptions of inequality in professional development among female academics in the faculty of education, University of Alicante, Spain (15)	Dominguez ve Diez (2022)	2	3	2	2,3	Dahil
Gender inequality in precarious academic work: Female adjunct professors in Italy	De Angelis ve Grüning (2020)	3	1	2	2	Hariç
Glass ceiling in academia revisited: Evidence from the higher education system of Turkey (16)	Bülbül (2021)	3	3	3	3	Dahil
Globalization and women in southeast Asian higher education management (17)	Luke (2002)	2	2	3	2,3	Dahil
Investigating the glass ceiling in Italian academia. Women's strategies and barriers to career advancement (18)	Cannito ve diğerleri (2023)	3	3	3	3	Dahil
'It's definitely something you have to work towards:' A first-year female faculty member's attempt at role management	McEntyre ve diğerleri (2022)	2	2	2	2	Hariç
Making the glass ceiling visible: Vertical segregation in Mongolian public universities (19)	Purvee ve diğerleri (2024)	3	3	3	3	Dahil

Moving beyond the stained glass ceiling: Preparing women for leadership in faith-based higher education	Longman ve Lafreniere (2012)	2	1	1	1,3	Hariç
On the evolution of the glass ceiling in Italian academia: The case of economics (20)	Corsi ve diğerleri (2019)	3	3	2	2,6	Dahil
Onto, up, off the academic faculty ladder: The gendered effects of family on career transitions for a cohort of social science Ph.D.s	Morrison (2011)	3	1	2	2	Hariç
Perceived 'glass ceiling' dimensions of women's career advancement at higher education institutions: a confirmatory factor analysis (21)	Lahiri ve diğerleri (2023)	3	3	3	3	Dahil
Perceived gender barriers and recommendations for addressing gender inequality in academic leadership: a thematic analysis of MOOC discussion forums	Lucchetti ve diğerleri (2023)	2	2	2	2	Hariç
Social work academia: Is the glass ceiling beginning to crack? (22)	Di Palma ve Topper (2001)	2	3	2	2,3	Dahil
Status of women leadership in the Indian higher education sector (23)	Banker (2023)	2	2	3	2,3	Dahil
The climb to break the glass ceiling in surgery: trends in women progressing from medical school to surgical training and academic leadership from 1994 to 2015 (24)	Abelson ve diğerleri (2016)	3	2	2	2,3	Dahil
The influence of a university's HRM practices on women academics' progression to management positions (25)	Leisyte ve diğerleri (2022)	3	2	2	2,3	Dahil
The limits of gender and regional diversity in the European association of social psychology	Nyúl (2021)	3	2	1	2	Hariç
The possible role of resource requirements and academic career-choice risk on gender differences in publication rate and impact	Duch ve diğerleri (2012)	3	1	2	2	Hariç
Türkiye’de akademisyenlerin idari görevlerine dair 'cam tavan' algısı ölçeği geliştirme (26)	Tahtalıoğlu ve Özgür (2020)	3	3	2	2,6	Dahil
Türkiye’nin yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin idari görevleri açısından cam tavan algısı üzerine bir araştırma (27)	Tahtalıoğlu ve Özgür (2020)	3	3	3	3	Dahil
Underrepresentation of women in universities: Seeking answers in the bedrooms of women academics	Rodríguez-Jaume ve diğerleri (2025)	2	1	1	1,3	Hariç
University academics, family politics and ‘the egalitarian discourse’	Cilliers ve diğerleri (2008)	2	2	1	1,6	Hariç
What are the differences in perception of gender disparities in academia? A survey of academics from Russia (28)	Pilkina (2024)	3	2	3	2,6	Dahil
Women academics in Ukrainian tertiary education: Gendered image of occupational segregation (29)	Medina ve diğerleri (2021)	3	3	3	3	Dahil
Women and gender equity in academia through the conceptual lens of care (30)	Gaudet ve diğerleri (2022)	3	2	2	2,3	Dahil
Üniversite yönetiminde kadınların eksik temsili üzerinde toplumsal cinsiyet ilişkilerinin rolü (31)	Sugur ve Cangöz (2016)	2	3	2	2,3	Dahil