

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL
SERMAYE DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

ÖZ KAYA

GAZİANTEP
OCAK 2020

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL
SERMAYE DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

OĞUZ KAYA

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAŞAR

GAZİANTEP
OCAK 2020

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Oğuz KAYA

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı ve Program: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/ Eğitim Yönetimi
Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Tezin Başlığı: Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin
Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi


Tezin Savunma Tarihi: 16 / 01 / 2020

Bu tezin Doktora Tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.


Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.


Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAŞAR
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:İmzası


Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAŞAR (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Metin ÖZKAN

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BOZGEYİK

Doç. Dr. Mahmut SAĞIR

Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ



Eğitim Bilimleri Enstitü Onayı


Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:
Adı ve Soyadı : Oğuz KAYA
Öğrenci Numarası: 201626986
Tezin Savunma Tarihi: 16/01/ 2020

ÖN SÖZ

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişki, ilişkinin düzeyi ve yönünü belirleyerek ortaya çıkan duruma yönelik çözüm önerilerinde bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaçlar, varsayımlar ve sınırlılıklar ile araştırmanın önemi yer almaktadır. İkinci bölümde, liderlik ve liderlik türleri, etik liderlik ve sosyal sermaye kavramları hakkında kuramsal bilgiler verilmiştir. Ayrıca araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan örnekler bu bölümde yer almaktadır. Üçüncü bölümde, yöntem araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizi, dördüncü bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular ve bu bulguların değerlendirilmesi, beşinci bölümde, araştırmanın alt problemlerine göre tartışma bölümü, altıncı bölümde sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın başlangıcından tamamlanmasına kadar hiçbir konuda desteğini esirgemeyen seçkin insan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAŞAR'a bütün kalbimle teşekkür ediyorum. Kıymetli düşünce ve görüşlerinden yararlandığım saygı değer hocalarım Doç. Dr. Metin ÖZKAN'a, Doç. Dr. Mahmut SAĞIR'a, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BOZGEYİK'e ve Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ'a içtenlikle teşekkür ediyorum. Ayrıca araştırmada emeği geçen tüm öğretmenlerimize, sabır ve katkılarıyla beni destekleyen sevgili eşim Fatma KAYA'ya teşekkür ediyorum.

Bu çalışmayı, 25 Şubat 2019 tarihinde aramıza katılarak hayatımıza anlam katan, onunla paylaşacağımız zamanı izinsiz kullandığım, pırıl pırıl gülücükleriyle çalışmalarımnda nefes olan biricik kızım "*Adeviye Büşra KAYA*" ya ithaf ediyorum.

Oğuz KAYA
Gaziantep, Ocak 2020

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL SERMAYE DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

KAYA, Oğuz

Doktora Tezi,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAŞAR

Ocak-2020, xxi + 226 sayfa

Bu çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak, ilişkinin düzeyi ve yönünü belirleyerek ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmaktır. Araştırma deseni olarak, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı “açıklayıcı sıralı karma yöntem” kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından araştırma modeli olarak ilişki tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise nicel bölümün sonucunda ortaya çıkan bazı bulguların derinlemesine incelenmesi amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır. Nicel araştırmanın hedef evrenini, Adana ili merkez ilçelerinde bulunan 114 resmi ortaöğretim kurumunda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan 6371 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 59 okuldan 1196 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın nicel verileri, Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeği” (ELÖ) ve Ekinci (2008) tarafından geliştirilen “Sosyal Sermaye Ölçeği” (SSÖ) ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmının çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 5 okuldan 38 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde etik liderlik ve sosyal sermaye değişkenlerinin demografik değişkenler bağlamında farklılaşp farklılaşmadığının test edilmesi için bağımsız değişken kategorilerine göre öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ANOVA veya bağımsız örnekleme t-testi ile yapılmıştır. Grupların homojenlik varsayımı sağlayıp sağlamadığı Levene istatistiği ile incelenmiştir. Homojenlik varsayımının sağlanmadığı

durumlarda ANOVA F yerine Welch F değeri kullanılmış, değişkenler arasındaki ilişki için ise korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır. Nicel araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri 3.40-4.19 “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Nicel araştırma sonucunda, yöneticilerin iletişimsel etik davranışları “cinsiyet” ve “yaş” bağlamında erkek öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Yöneticilerin etik liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini anlamlı bir Şekilde yordadığı bulunmuştur. Sonuç olarak sosyal sermaye düzeyindeki değişkenliğin % 47’sini etik liderliğin; aynı Şekilde etik liderlik düzeyindeki değişkenliğin de % 47’sini sosyal sermaye değişkeninin açıkladığı söylenebilir.

Nitel araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile zmlenmiş olup araştırmanın içerik analizinde ayrıca “NVivo 12 Plus” programı da kullanılmıştır. Erkek ğretmenlerin, yöneticilerin iletişimsel etik davranışlarına ilişkin görüşlerinin kadın ğretmenlerinkine göre anlamlı bir Şekilde farklılaşmasının nedenleri olarak okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olması, hemcinsleriyle daha rahat iletişim kurmaları ve kadın öğretmenlerin daha duygusal olmaları tespit edilmiştir. Bir diğer nicel sonuç da; 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundakilere göre “okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterdiklerini” belirtmiş olmalarıdır. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin hayat ve mesleki deneyimlerinin daha fazla olması, olaylara makul ve olumlu yaklaşmaları, kk problemleri görmezden gelebilmeleri ve beklentilerinin daha az olması bu farklılaşmanın nedenleri olarak görülmüştür.

Bunun yanında, öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri sosyal sermayenin alt boyutu olan “rgtsel bağlılık”ta erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmıştır. Bu durumun nedenleri arasında erkek öğretmenlerin kadınlara göre okula daha kolay adapte olaması, kadın öğretmenlerin okul dışında daha fazla toplumsal rollerinin olması, erkek öğretmenlerin işlerini daha çok önemsemeleri ve yöneticilerin çoğunluğunun erkek olması görülmüştür. Sosyal sermayenin “güven” alt boyutunda erkek öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin kadın ğretmenlerinkine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu yükseklik erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre detaya değil sonuca odaklanmaları, olaylara daha pozitif ve nesnel yaklaşmaları, hemcinsi olan yöneticilerle daha iyi ilişki kurmalarından kaynaklanmıştır. Araştırma bulguları ışığı altında uygulayıcı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yönetici, okul, lider, liderlik, etik, etik liderlik, sosyal sermaye

ABSTRACT**THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ETHICAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND SOCIAL CAPITAL LEVELS OF TEACHERS**

KAYA, Oğuz
PhD. Dissertation,
Department of Educational Sciences
Educational Administration Supervision Planning and Economy Programme
Supervisor: Assist Dr.Mehmet YAŞAR
January-2020, xxi + 226 pages

The aim of this study is from the point of the view of the teachers, to investigate the ethical leadership behaviors of school administrators and the social capital levels of teachers and to determine the reasons and solution suggestions related to the identified issues. The “explanatory sequential mixed method”, in which quantitative and qualitative research methods are used together, has been utilized as the research design. In the qualitative part of the study, phenomenology was used to investigate some of the findings that emerged as a result of the quantitative part. The target population of the quantitative research consisted of 6371 teachers working at the 114 official high schools in five central districts of Adana during 2015-2016 academic year. Research sample of this study consisted 1196 teachers from 59 schools selected by simple random sampling method. The quantitative data of the study were collected by “Ethical Leadership Scale (ELÖ)” developed by Yılmaz (2005) and by "Social Capital Scale (SSÖ)" developed by Ekinçi (2008). The qualitative part of the research’s study group consisted of 38 teachers selected with purposeful sampling method from 5 schools. The semi-structured interview form prepared by the researcher was used to collect the qualitative data.

In order to test if ethical leadership and social capital variables differ in the context of demographic variables, one-way variance analysis, ANOVA or independent sample t-test were performed to determine whether there was a significant difference between teachers ' perception average scores according to the categories of independent variables. Levene statistics were applied to find out if the groups provide homogeneity assumptions or not. In cases where the homogeneity assumption was not provided, the value of Welch F was used instead of ANOVA F. Correlation and regression analyzes were used for the relationship between these variables. According to the quantitative research results, the ethical leadership behaviors of the school administrators and the social capital levels of the teachers

were found to be at the level of 3.40-4.19 “I agree”. As a result of quantitative research, communicative ethical behaviors of managers differed significantly in favor of male teachers in the context of "gender" and "age". It was observed that there is a statistically significant relationship between ethical leadership behavior levels of teachers and social capital levels of teachers. It was also found out that ethical leadership behaviors of managers significantly predicted teachers' social capital levels. As a result, it can be said that ethical leadership accounts for 47% of the variability in the level of social capital; likewise, social capital accounts for 47% of the variability in the level of ethical leadership.

Qualitative research data were analyzed by content analysis method and “NVivo 12 Plus” program was also used in content analysis of the research. It was determined that the majority of school administrators are male, that they communicate more easily with their peers, and that female teachers are more emotional as the reasons for the difference between male teachers and managers' views on communicative ethical behavior compared to those of female teachers. Another quantitative result is that teachers in the age group of 51 and older “showed a higher level of ethical leadership behavior by school administrators” than those in the other age group. As the reasons for this differentiation, it was understood that teachers in the age group of 51 and above has more life and professional experience, they approach the events in a reasonable and positive way, they could ignore minor problems and their expectations are less.

In addition, teachers' levels of social capital differed significantly in favor of male teachers in organizational commitment, which is the lower dimension of social capital. Among the reasons for this situation are the fact that male teachers can adapt to school more easily than women, female teachers have more social roles outside the school, male teachers care more about their jobs and the majority of the managers are men. It was found that male teachers had higher levels of social capital than female teachers in the trust sub-dimension of social capital. This high rate was due to the fact that male teachers focus on the result, not detail, than women teachers, they approach the events more positively and objectively, and they have a better relationship with their fellow administrators. Suggestions were made to the practitioners and researchers in the light of the research findings.

Key Words: Administrator, school, leader, leadership, ethics, ethical leadership, social capital

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖN SÖZ.....	i
TEZ ONAY SAYFASI	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xix
EKLER LİSTESİ	xx
KISALTMALAR	xxi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU	1
1.2.1 Araştırmanın Problem Cümlesi.....	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ	7
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI	8
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	9
1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	9
1.8.TANIMLAR.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. LİDER VE LİDERLİK KAVRAMI	11
2.1.1. Liderlik Kuramları	13
2.1.1.1. Özellikler kuramı	13
2.1.1.2. Davranışsal kuram.....	15
2.1.1.2.1. Ohio State Üniversitesi araştırmaları	16
2.1.1.2.2. Michigan Üniversitesi araştırmaları.....	16
2.1.1.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği araştırmaları	17
2.1.1.3. Durumsallık kuramı	18
2.1.1.3.1. Yol amaç kuramı	19
2.1.1.3.2. Fiedler'in durumsal liderlik kuramı	19
2.1.1.3.3. Vroom ve Yetton'un normatif liderlik kuramı.....	20
2.1.1.3.4. Reddin'in 3-D durumsal liderlik kuramı.....	21
2.1.1.3.5. Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı	22
2.1.2. Yeni Liderlik Yaklaşımları	22
2.1.2.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik	22
2.1.2.2. Karizmatik liderlik	24
2.1.2.3. Vizyoner liderlik	24
2.1.2.4. Süper liderlik.....	25
2.1.2.5. Öğretimsel liderlik	25
2.1.2.6. Kültürel liderlik.....	26
2.1.3. Etik Liderlik	27
2.1.3.1. Etik ve etik liderlik kavramı.....	27
2.1.3.2. Etik liderliğin boyutları	29
2.2. SERMAYE KURAMLARI VE SOSYAL SERMAYE	32
2.2.1. Ekonomik Sermaye	32
2.2.2. Beşeri Sermaye.....	33
2.2.3. Kültürel Sermaye	34
2.2.4. Entelektüel Sermaye.....	34
2.2.5. Sosyal Sermaye	35

2.2.5.1. Sosyal sermayenin boyutları	37
2.3. ETİK LİDERLİK VE SOSYAL SERMAYE İLİŞKİSİ	41
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	43
2.4.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	43
2.4.1.1. Etik liderlik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	43
2.4.1.2 Sosyal sermaye ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	48
2.4.1.3. Etik liderlik ve sosyal sermaye ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	51
2.4.1.4. Yurt içinde yapılan araştırmaların özet olarak değerlendirilmesi	51
2.4.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	52
2.4.2.1. Etik liderlik ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	52
2.4.2.2 Sosyal sermaye ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	54
2.4.2.3 Etik liderlik ve sosyal sermaye ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	55
2.4.3 Etik Liderlik ve Sosyal Sermaye ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların Özet Olarak Değerlendirilmesi	56

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	58
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU.....	59
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Evren ve Örneklem.....	59
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu	62
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	65
3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Aracı.....	65
3.3.1.1. Etik liderlik ölçeği (ELÖ)	65
3.3.1.2. Sosyal sermaye ölçeği (SSÖ).....	67
3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Aracı.....	68
3.3.2.1. Araştırmanın nitel boyutu için geçerlik ve güvenirlik çalışması	68
3.4. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	70
3.4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Verilerin Toplanması ve Analizi ..	70
3.4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama ve Analizi.....	71

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BULGULARI.....	74
4.1.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Nicel Bulgular	75
4.1.1.1.Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	75
4.1.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	76
4.1.1.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	77
4.1.1.4. Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	77
4.1.1.5. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	83
4.1.2. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Nicel Bulgular	87
4.1.2.1. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Bulgular	87
4.1.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine Ait Bulgular	88
4.1.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Bulgular	89
4.1.2.4. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine Yönelik Bulgular	90
4.1.2.5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine Ait Bulgular	97
4.1.6. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	105
4.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BULGULARI	107
4.2.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Nitel Bulgular	107

4.2.1.1.Yöneticilerin Erkek Öğretmenlere Daha Adaletli Davranıp Davranmadığına İlişkin Bulgular	108
4.2.1.2. Erkek Öğretmenlerin Yöneticileri Daha Adaletli Algılayıp Algılamadığına İlişkin Bulgular	109
4.2.1.3. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okul Yöneticilerini Daha Adaletli Algılamalarının Nedenlerine İlişkin Bulgular	109
4.2.1.4. Okul Yöneticilerinin Erkek Öğretmenlere Karşı Hatalarını Daha Çok Kabul Edip Etmediğine İlişkin Bulgular	112
4.2.1.5. Erkek Öğretmenlerin Yöneticilerin Hatalarını Daha Çok Kabul Ettiğine Yönelik Algıya Sahip Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular	112
4.2.1.6. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okul Yöneticilerinin Hatalarını Daha Çok Kabul Ettiğine İlişkin Algılarının Nedenlerine İlişkin Bulgular	113
4.2.1.7. Okul Yöneticilerinin Erkek Öğretmenlerle Tartışmalarda Daha Yapıcı Ve Anlayışlı Davranıp Davranmadığına İlişkin Bulgular	115
4.2.1.8. Erkek Öğretmenlerin Yöneticilerin Tartışmalara Daha Yapıcı Ve Anlayışlı Katıldığına Yönelik Bir Algıya Sahip Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	115
4.2.1.9. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okul Yöneticilerinin Tartışmalara Daha Yapıcı Ve Anlayışlı Katıldıklarına İlişkin Algılarının Nedenlerine İlişkin Bulgular	116
4.2.1.10. 51 Ve Üzeri Yaş Grubundaki Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Diğer Yaş Gruplarındaki Öğretmenlere Göre Daha Yüksek Düzeyde Algılama Nedenlerine Yönelik Bulgular.....	119
4.2.1.11. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Daha Yüksek Düzeyde Göstermeleri İçin Yapılabileceklere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular	121
4.2.2. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Nitel Bulgular	122
4.2.2.1. Erkek Öğretmenlerin Boş Vakitlerini Okulda Değerlendirmeyi Daha Çok Tercih Edip Etmediğine İlişkin Bulgular	124

4.2.2.2. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Göre Boş Vakitlerini Okulda Değerlendirmeyi Daha Çok Tercih Etmelerinin Nedenlerine Yönelik Bulgular.....	124
4.2.2.3. Erkek Öğretmenlerin Başka Bir Okula Göre Kendi Okullarında Mesleki Olarak Daha Çok Haz Alıp Almadığına İlişkin Bulgular	126
4.2.2.4. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Başka Bir Okula Göre Kendi Okullarında Mesleki Olarak Daha Çok Haz Almalarının Nedenlerine Yönelik Bulgular	127
4.2.2.5. Erkek Öğretmenlerin Okullarına Karşı Daha Güçlü Bir Duygusal Bağlılık Hissedip Hissetmediklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	129
4.2.2.6. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarına Daha Güçlü Duygusal Bağlılık Hissetmelerinin Nedenlerine Yönelik Bulgular ..	130
4.2.2.7. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarında Çalışanların Birbirleri Hakkında Daha Çok Pozitif Düşünceye Sahip Olduğu Algısına Sahip Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	132
4.2.2.8. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarında Çalışanların Birbirleri Hakkında Daha Çok Pozitif Düşünceye Sahip Olduğu Algısına Sahip Olmasının Nedenlerine Yönelik Bulgular.....	132
4.2.2.9. Erkek Öğretmenlerin Okullarında Çalışanların Birbirlerinden Kuşku Duymadığı Algısına Daha Çok Sahip Olup Olmadığına İlişkin Bulgular...	135
4.2.2.10. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarında Çalışanların Birbirlerinden Kuşku Duymadığı Algısına Daha Çok Sahip Olma Nedenlerine Yönelik Bulgular	135
4.2.2.11. Erkek Öğretmenlerin Okul Yönetimi Ve Personel Arasındaki İlişkilerde Daha Çok Açıklık Ve Şeffaflık Hâkim Olduğunu Düşünüp Düşünmediğine İlişkin Bulgular	138
4.2.2.12. Erkek Öğretmenlerin Okul Yönetimi Ve Personel Arasındaki İlişkilerde Daha Çok Açıklık Ve Şeffaflık Hâkim Olduğunu Düşünmesinin Nedenlerine Yönelik Bulgular	139

4.2.2.13. 51 Ve Üzeri Yaş Grubundaki Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Diğer Yaş Grubundaki Öğretmenlere Göre Daha Yüksek Çıkmasının Nedenlerine Yönelik Bulgular	141
4.2.2.14. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Daha Da Arttırılması İçin Yapılabileceklere İlişkin Bulgular	142
4.3. NİCEL VE NİTEL BULGULARIN BİRLİKTE DEĞERLENDİRİLMESİ.	144

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA.....	150
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	150
5.1.2. Araştırmanın İkinci (2.a) Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	151
5.1.3. Araştırmanın İkinci (2.b) Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	153
5.1.4. Araştırmanın İkinci (2.c) Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	153
5.1.5. Araştırmanın İkinci (2.d) Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	155
5.1.6. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma	156
5.1.7. Araştırmanın Dördüncü (4.a) Alt Problemine İlişkin Tartışma	157
5.1.8. Araştırmanın Dördüncü (4.b) Alt Problemine İlişkin Tartışma	158
5.1.9. Araştırmanın Dördüncü (4.c) Alt Problemine İlişkin Tartışma	158
5.1.10. Araştırmanın Dördüncü (4.d) Alt Problemine İlişkin Tartışma	159
5.1.11. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	160
5.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA.....	161
5.2.1. Araştırmanın Altıncı (6.a) Alt Problemine İlişkin Tartışma	161
5.2.2. Araştırmanın Altıncı (6.b) Alt Problemine İlişkin Tartışma	170
5.2.3. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	171
5.2.4. Araştırmanın Sekizinci (8.a) Alt Problemine İlişkin Tartışma	172
5.2.5. Araştırmanın Sekizinci (8.b) Alt Problemine İlişkin Tartışma	183
5.2.6. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Tartışma	184

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ	185
6.1.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Sonuçlar.....	185
6.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	185
6.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	185
6.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	186
6.1.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	186
6.1.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar	187
6.1.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	187
6.1.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	188
6.1.9. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	188
6.1.10. Araştırmanın Dokuzuncu Alt problemine İlişkin Sonuçlar	189
6.2. ÖNERİLER	190
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	190
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	192
KAYNAKLAR	193
EK.1. NİCEL VERİ TOPLAMA ARACI	206
EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	209
EK 3. Veri Toplama İzin Belgeleri	218
ÖZ GEÇMİŞ	226
VİTAE.....	226

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Etik Liderlik İçin Ana Davranış Karakterleri ve Bunları İfade Eden Teorisyenler	29
Tablo 3.1. Araştırma Evreninde Bulunan Öğretmenlerin Merkez İlçelere Göre Dağılımı	60
Tablo3.2. Araştırmaya Katılması Gereken ve Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Merkez İlçelere Göre Dağılımı	61
Tablo 3.3. Araştırma Örneklemi Olarak Seçilen Öğretmenlerin Merkez İlçelere Göre Dağılımı	61
Tablo 3.4. Nitel Araştırma Örneklemi Olarak Seçilen Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri Değişkenlerine Göre Yüzdeler Dağılımları	62
Tablo 3.5. Nitel Araştırma Örneklemi Olarak Seçilen Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri Değişkenlerine Göre Yüzdeler Dağılımları	64
Tablo 3.6. Etik Liderlik Ölçeğine İlişkin (Cronbach Alpha) Güvenirlik Kat Sayıları	66
Tablo 3.7. Etik Liderlik Ölçeği Beşli Değerlendirme Tablosu	66
Tablo 3.8. Sosyal Sermaye Ölçeğine İlişkin (Cronbach Alpha) Güvenirlik Katsayıları	67
Tablo 3.9. Sosyal Sermaye Beşli Değerlendirme Tablosu	67
Tablo 3.10. İçerik Analizinde İzlenen Aşamalar	72
Tablo 4.1. Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	74
Tablo 4.2. Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Değerleri	75
Tablo 4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışları Puanlarının t-Testi Sonuçları	76
Tablo 4.4 Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışları Puanlarının t-Testi Sonuçları	77

Tablo 4.5. Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışları Genel Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	77
Tablo 4.6. Yaş Değişkenine Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışları Genel Puanlarının ANOVA Sonuçları	78
Tablo 4.7. Yaş Değişkenine Göre İletişimsel Etik Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	78
Tablo 4.8. Yaş Değişkenine Göre İletişimsel Etik Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	79
Tablo 4.9. Yaş Değişkenine Göre İklimsel Etik Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	79
Tablo 4.10. Yaş Değişkenine Göre İklimsel Etik Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	80
Tablo 4.11. Yaş Değişkenine Göre Karar Vermede Etik Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	81
Tablo 4.12. Yaş Değişkenine Göre Karar Vermede Etik Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	81
Tablo 4.13. Yaş Değişkenine Göre Davranışsal Etik Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	82
Tablo 4.14. Yaş Değişkenine Göre Davranışsal Etik Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	82
Tablo 4.15. Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışları Genel Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	83
Tablo 4.16. Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışları Genel Puanlarının ANOVA Sonuçları	83
Tablo 4.17. Kıdem Değişkenine Göre İletişimsel Etik Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	84
Tablo 4.18. Kıdem Değişkenine Göre İletişimsel Etik Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	84
Tablo 4.19. Kıdem Değişkenine Göre İklimsel Etik Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	84
Tablo 4.20. Kıdem Değişkenine Göre İklimsel Etik Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	85
Tablo 4.21. Kıdem Değişkenine Göre Karar Vermede Etik Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	85

Tablo 4.22. Kıdem Değişkenine Göre Karar Vermede Etik Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	86
Tablo 4.23. Yaş Değişkenine Göre Davranışsal Etik Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	86
Tablo 4.24. Kıdem Değişkenine Göre Davranışsal Etik Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	87
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Ortalama Standart Sapma Değerleri	88
Tablo 4.26. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Puanlarının t-Testi Sonuçları	89
Tablo 4.27. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Puanlarının t-Testi Sonuçları	90
Tablo 4.28. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Genel Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	91
Tablo 4.29. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Genel Puanlarının ANOVA Sonuçları	91
Tablo 4.30. Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	92
Tablo 4.31. Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	92
Tablo 4.32. Yaş Değişkenine Göre İletişim-Sosyal Etkileşim Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	93
Tablo 4.33. Yaş Değişkenine Göre İletişim-Sosyal Etkileşim Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	93
Tablo 4.34. Yaş Değişkenine Göre İş Birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	94
Tablo 4.35. Yaş Değişkenine Göre İş birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	94
Tablo 4.36. Yaş Değişkenine Göre Güven Alt Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	95
Tablo 4.37. Yaş Değişkenine Göre Güven Alt Boyutu Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	96
Tablo 4.38. Yaş Değişkenine Göre Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım Alt Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	96

Tablo 4.39. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım Alt Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	97
Tablo 4.40. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Genel Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları ..	98
Tablo 4.41. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Genel Puanlarının ANOVA Sonuçları	98
Tablo 4.42. Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	99
Tablo 4.43. Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Alt Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	99
Tablo 4.44. Kıdem Değişkenine Göre İletişim-Sosyal Etkileşim Alt Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	100
Tablo 4.45. Kıdem Değişkenine Göre İletişim-Sosyal Etkileşim Alt Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	100
Tablo 4.46. Kıdem Değişkenine Göre İş Birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım Alt Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	101
Tablo 4.47. Kıdem Değişkenine Göre İş Birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım Alt Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	102
Tablo 4.48. Kıdem Değişkenine Göre Güven Alt Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	102
Tablo 4.49. Kıdem Değişkenine Göre Güven Alt Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	103
Tablo 4.50. Kıdem Değişkenine Göre Farklılıklara Tolerans Ve Normları Paylaşım Alt Boyutu Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları	104
Tablo 4.51. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım Alt Boyutu Puanlarının ANOVA Sonuçları	104
Tablo 4.52. Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tespiti İçin Pearson Korelasyon Sonuçları	105
Tablo 4.53. Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	106
Tablo 4.54. Yöneticilerin Erkek Öğretmenlere Daha Adaletli Davranıp Davranmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri	108

Tablo 4. 55. Erkek Öğretmenlerin Yöneticileri Daha Adaletli Algılayıp Algılamadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri	109
Tablo 4.56. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okul Yöneticilerini Daha Adaletli Algılamalarının Nedenleri	110
Tablo 4.57. Yöneticilerin Erkek Öğretmenlere Karşı Hatalarını Daha Çok Kabul Edip Etmediğine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	112
Tablo 4.58. Erkek Öğretmenlerin Yöneticilerinin Hatalarını Daha Çok Kabul Ettiğine Yönelik Algılarıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşleri	112
Tablo 4.59. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okul Yöneticilerinin Hatalarını Daha Çok Kabul Ettiğine İlişkin Algılarının Nedenleri	113
Tablo 4.60. Yöneticilerin Erkek Öğretmenlerle Tartışmalarda Daha Yapıcı ve Anlayışlı Davranıp Davranmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri	115
Tablo 4.61. Erkek Öğretmenlerin Yöneticilerinin Tartışmalara Daha Yapıcı ve Anlayışlı Katıldıklarına Yönelik Bir Algıya Sahip Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri	116
Tablo 4.62. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okul Yöneticilerinin Tartışmalara Daha Yapıcı ve Anlayışlı Katıldıklarına İlişkin Algılarının Nedenleri	117
Tablo 4.63. 51 ve Üzeri Yaş Grubundaki Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Daha Yüksek Düzeyde Algılama Nedenleri	119
Tablo 4.64. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Daha Yüksek Düzeyde Göstermeleri İçin Yapılabileceklerle İlişkin Görüşler.....	121
Tablo 4.65. Erkek öğretmenlerin Boş Vakitlerini Okulda Değerlendirmeyi Daha Çok Tercih Edip Etmediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	124
Tablo 4.66. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Göre Boş Vakitlerini Okulda Değerlendirmeyi Daha Çok Tercih Etmelerinin Nedenleri.....	125
Tablo 4.67. Erkek Öğretmenlerin Başka Bir Okula Göre Kendi Okullarında Mesleki Olarak Daha Çok Haz Alıp Almadıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	126
Tablo 4.68. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Başka Bir Okula Göre Kendi Okullarında Mesleki Olarak Daha Çok Haz Almalarının Nedenleri	127

Tablo 4.69. Erkek Öğretmenlerin Okullarına Karşı Daha Güçlü Bir Duygusal Bağlılık Hissedip Hissetmediklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	129
Tablo 4.70. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarına Daha Güçlü Duygusal Bağlılık Hissetmelerinin Nedenleri	130
Tablo 4.71. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarında Çalışanların Birbirleri Hakkında Daha Çok Pozitif Düşünceye Sahip Olduğu Algısına Sahip Olup Olmadığına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	132
Tablo 4.72. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarında Çalışanların Birbirleri Hakkında Daha Çok Pozitif Düşünceye Sahip Olmasının Nedenleri	133
Tablo 4.73. Erkek Öğretmenlerin Okullarında Çalışanların Birbirlerinden Kuşku Duymadığı Algısına Daha Çok Sahip Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri	135
Tablo 4.74. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarında Çalışanların Birbirlerinden Kuşku Duymadığı Algısına Daha Çok Sahip Olma Nedenleri	136
Tablo 4.75. Erkek Öğretmenlerin Okul Yönetimi Ve Personel Arasındaki İlişkilerde Daha Çok Açıklık Ve Şeffaflık Hâkim Olduğunu Düşünüp Düşünmediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	138
Tablo 4.76. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okul Yönetimi ve Personel Arasındaki İlişkilerde Daha Çok Açıklık ve Şeffaflık Hakim Olduğunu Düşünmesinin Nedenleri	139
Tablo 4.77. 51 ve Üzeri Yaş Grubundaki Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Diğer Yaş Grubundaki Öğretmenlere Göre Daha Yüksek Çıkmasının Nedenleri	141
Tablo 4.78. Öğretmenlerin Mevcut Sosyal Sermaye Düzeylerinin Daha da Arttırılması İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Öğretmenlerin Yöneticilere Yönelik Önerileri	143
Tablo 4.79. Yöneticilerin Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerini Arttırmak İçin Yapılması Gerekenlerin Etik Liderlik Boyutlarına Göre Dağılımı	145
Tablo 4.80. Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Alt Boyutlarının Öncül-Ardıl (Sonuç) İlişisini Gösterme Durumuna Göre Dağılımı	148

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Matrisi.....	17
Şekil 4.1 Etik Liderliğin Sosyal Sermayeyi Yordamasına İlişkin Model.....	106



EKLER LİSTESİ

EK.1. Nicel Veri Toplama Aracı.....	206
EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	209
EK3. Veri Toplama İzin Belgeleri.....	218



KISALTMALAR

- Akt.** : Aktaran
E : Erkek
ELÖ : Etik Liderlik Ölçeği
K : Kadın
KO : Kareler Ortalaması
KT : Kareler Toplamı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
Ö : Öğretmen
Std. : Standart
S.S. : Standart Sapma
SSÖ : Sosyal Sermaye Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM DURUMU

Günümüzde gerek bilim ve teknolojiye gerekse sosyal hayatta hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Var olan sistemler gelişmek varlığını devam ettirmek için değişmek ve yenileşmek durumundadırlar. Sistemler insan kaynağı ve zaman yönetimini, bilgi ve gücün paylaşım biçimlerini değiştirebilmeli, örgütsel yapılar ile değişen teknolojilerin ilişkilerini görebilmelidir. Örgüt dışındaki güçler kadar örgüt içindeki güçler de değişimi etkileyebilmektedir. Örgüt içindeki değişim hızı örgüt dışındaki değişim hızından geride kalırsa bu durum örgüt varlığı için tehdit oluşturabilir (Özden, 2005). Örgütler canlı bir sistem gibi çevresindeki değişimlere açık ve bu değişimlerden etkilenme özelliğine sahiptirler. “Değişme hayatın önemli gerçeklerinden biridir” (Özdemir, 1996, s.6). İnsan davranışlarında değişiklik yapabilmek için öncelikle bu davranışları yönlendiren düşünceleri değiştirmek gerekecektir. Bu değişim örgütte fiziki unsurların değiştirilmesi kadar kolay olmayabilir (Açıkalin, 1999). Değişimin etkileri bireyler, gruplar, örgütler, örgütlerin yapı ve sistemleri ile sosyal yapılar üzerinde farklı biçimlerde kendini göstermektedir. Özellikle değişimin hızı, var olan yapı ve sistemler ile olan etkileşimleri, değişimin yansımaları üzerinde belirleyici olmaktadır. Değişen koşullar yeni durumlara uygun kararların alınmasını ve buna uygun yönetsel yaklaşımları gerektirecektir. Değişimin baş döndürücü hızı yeni olanakları ve sorunları da beraberinde getirmekte, bu durum değişime uyumu ve değişim sürecinin bilinçli

yönetimini kaçınılmaz hale getirirken değişimin yönüne yönelik güçlü bir öngörüye sahip olmayı da gerekli kılmaktadır.

Güçlü bir öngörü örgütsel yapı içinde etkili bir iletişim ve doğru kararlar almayı gerektirecektir. Etkili iletişim ile karşılıklı güven ve insani ilişkilerde etik ortak paydasının güçlü bir şekilde paylaşımı, insanın örgüt ve sosyal yapı içinde karşılıklı ve karmaşık etkileşimlerinin sıklığını arttıracığı söylenebilir. Bu durumun insani ilişkilerin önemini ve güven temeline dayalı olmasını, bireysel, örgütsel ya da yönetsel kararlar alımında etik ilkelere uygun davranmayı gerektireceği söylenebilir. Sosyal sistemin bir parçası olan girdisini toplumdaki olarak çıktısını yine topluma sunan okullar insani ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı örgütlerdendir. İnsanı hayata hazırlamayı hedef edinen okullarda insani ilişkiler yoğun, karmaşık ve canlı bir süreci içerir. Bu sürecin insani ilişkilerde esas olarak kabul edilen nezaket, saygı, güven temeline dayalı ahlaki-etik değerleri içerir nitelikte olması beklenir. Sosyal sistemin dinamik bir parçası olan okulların yönetimi de güven temeline dayalı insani ilişkileri içermesi gerekeceği söylenebilir. Değişimin içinde varlığını koruyarak gelişecek okullar bu süreç içinde canlılığını koruyabilecek ve gelişebilecektir. Sosyal sistemin canlı bir ögesi olan toplumsal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişmelerden hızlı bir şekilde etkilenen okul örgütlerinin yönetimi de bu canlı ve dinamik sürece uyumu kaçınılmaz hale getirecektir.

Okul yöneticileri farklı gruplarla çok boyutlu ilişkilerini yönetirken etik ve ahlaki prensipler oluşturarak okuldaki anlam ve duyguları yönetir bunları ortak hale getirir (Açıkalin vd., 2015). Okulda bireyleri, grupları ve bunların çok boyutlu ilişkilerini yöneten okul yöneticileri, etik prensiplere uygun davranarak okulda anlamlı ve ortak duygular oluşturabilir. Anlamlı ve ortak duyguların etkin olduğu, ilişkilerin bu perspektifte geliştiği örgütsel ortamda işgörenlerin güven içinde huzurlu bir örgüt ikliminin gerçekleşmesine yönelik katkılarını sunması beklenir. Bu bağlamda okul yöneticileri etik prensiplere uygun davranarak okulda anlamlı ve ortak duyguların etkin olduğu güven temeline dayalı örgütsel bir iklim oluşturulabilirler.

Güven ortamı bireylerin birbirleri ile aktif bir şekilde iletişim kurduğu ve tek başlarına üstesinden gelemeyecekleri işleri başarmaları için iş birliği ve dayanışma sağlayacakları örgüt ikliminin oluşmasına katkıda bulunur. Dolayısıyla bireylerin

sosyal sermayelerinin gelişmesine olanak sunan bir örgüt kültürünün oluşmasını sağlayabilir. Bir başka deyişle okul yöneticisinin etik liderliğin gereği olarak iklimsel etik davranışlarını yerine getirmesi öğretmenlerin iş doyumunun, örgütsel bağlılığının ve sosyal sermaye düzeylerinin gelişimine katkıda bulunabilir (Evans, 2017). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları içinde güven temelinde oluşturacağı ilişkiler ve bunun yaratacağı örgüt iklimi işgörenlerin örgütsel çabalara katkılarını arttırabilir.

Örgütsel yapı olarak okullar etik sorunların yoğun olarak yaşandığı karmaşık bir iklime sahiptir. Bu durumda okul yöneticisinden etik liderlik niteliklerine sahip olması beklenir (Turhan, 2007). Etik lider olarak okul yöneticileri güven, ahlaki değerler, tarafsızlık, adalet, sorumluluk duygusu, sevgi, hoşgörü gibi nitelikleriyle örgütte insan kaynağını arzu edilen istikamette etkileyecektir (Uğurlu, 2009). Canlı bir örgütsel yapı olan okullarda çok boyutlu ilişkilerin açık bir iletişimi, şeffaf ve güven temeline dayalı kararların alınmasını, bunlarla tutarlı davranmayı gerektirir. Bu bağlamda okul yöneticileri gerek örgüt içinde gerekse örgüt ve çevre ilişkilerinde doğru, adaletli, samimi, güvenilir, adil, farklılıklara toleranslı, saygılı ve hoşgörülü davranarak etik bir örgütsel iklimi yaratabilirler. Karmaşık ve çok boyutlu insani ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı okullarda gerek örgütsel kararların alınmasında gerekse alınan kararların uygulanması sürecinde anlaşmazlıkların, sorunların ortaya çıkması hayatın doğal akışına uygun olacağı söylenebilir.

Okul yöneticisi etik lider olarak okulda öğretmenlerin ve bütün paydaşların katılacağı sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleyerek güven veren etik kültürün hâkim olduğu bir örgüt kültürü oluşturarak iklimsel etik liderlik davranışlarını yerine getirmiş olur. Aynı zamanda öğretmenlerin ve diğer paydaşların etkin bir iletişim kurmasına, düzenlenen etkinliklere aktif bir şekilde katılmalarına, örgütsel ve bireysel sorunların çözümlerine katkı sağlayacak sosyal ağlar geliştirmelerine de katkıda bulunur (Adams, 2007). Örgütte oluşturulan güçlü sosyal ağlar örgütsel sorunların çözümüne uygun bir ortam hazırlayabilir.

Gerek okul yöneticilerinin gerekse öğretmenlerin anlaşmazlık durumlarında sorunların çözümüne içtenlikle katılabilmeleri için iletişime açık olmaları gerekir (Kaya, 1998). Okul yöneticilerinin örgüt içinde ve dışında sosyal ilişkilerini canlı tutabilmesi, örgütte insan kaynağını istenilen yönde etkileyebilmesi, örgütün

hedeflerine amaçlanan düzeyde ulaşılabilmesinin gerekliliği olarak görülebilir. Okul yöneticileri okulun bulunduğu sosyal çevre ile güçlü bir iletişim kurarak çevrenin okuldan beklentileri ve bu beklentilerin karşılanması durumuna yönelik geri bildirimler alabilecek ve bunları değerlendirebilecektir. Ayrıca bu süreçte okulun sosyal çevreden beklentileri bu beklentilerin karşılanmasına yönelik de geri bildirimlerde bulunabilecektir. Örgütsel hedeflere ulaşmak için örgüt içinde canlı bir iletişim ve güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi işgörenler arasındaki etkili bir iletişimi ve sosyal ağların canlı tutulmasını gerektirecektir.

İletişim ağları sosyal bağlılık için önemli bir gerekliliktir. Bağlılık aktörlere karşılıklı çıkarlar sağlarken bunu yalnız doğrudan tanıdıkları ile çalışmasıyla değil yapı içinde yer alan diğer bireylerle de ortak çalışmasıyla gerçekleştirir (Field, 2006). Sosyal sermaye, sosyal ilişkilerin içinde taşıdığı kaynaklara ulaşabilmesi nedeniyle bu yapı içinde yer alan bireylere önemli kazançlar sağlar. Örgütlerde ise örgüt üyelerinin sahip olduğu ve örgütün diğer örgütlerle ilişkileri sayesinde elde edecekleri kazançları temsil eder. Bireyin ve örgütün sahip olduğu sosyal ilişkilerden doğan bu ilişkilerden meydana gelen kaynakların tamamı örgütün sosyal sermayesini oluşturur (Özdemir, 2007). Örgüt yöneticileri işgörenlerin gerek bireysel gerekse grup amaçlarının farkında olarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik kararlar alacaktır. İşgörenlerin örgütsel kararlara katılımları ile kendi bireysel amaçlarının da gerçekleşeceğini fark edebilmeleri öngörülür. İşgörenlerin örgütsel kararlara katılımları ile bireysel amaçlarının da gerçekleşeceğini fark etmeleri onların örgütsel kararları benimsemelerini etkileyecektir. Bu durum işgörenlerin kararlara katılımını ve kararların etkililiğini belirleyecektir. İşgörenler paylaştıkları ortak amaçlarla emek ve çabalarına yön verirken aynı zamanda bireysel amaçlarının da gerçekleştiğini görebilme olanağına sahip olacaklardır. Böyle bir durumda işgörenlerin örgüte olan bağlılığı daha da güç kazanacaktır.

Sosyal sermaye, aktörlerin gücünü (birey, grup, örgütsel yapılar) bireysel veya grup amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan bireylerin gücünden daha etkili bir güce dönüştürür. Sosyal sermaye taşıdığı güven, ortak anlayış, katılım duygusuyla, zengin bireysel ve grup etkileşimiyle, sadakat ve bireyleri takım haline getiren değerlerle örgütler için önemli bir zenginliktir (Cohen ve Prusak, 2001). Bireyler, gruplar ya da örgütsel yapılar sosyal sermayenin kendilerine sunduğu güven, ortak anlayış ve katılım duygusu ve bunun yaratacağı iletişim zenginliğiyle farklı bir

kaynağa erişim olanağı elde edeceklerdir. Bu bağlamda sosyal sermayeyi birey veya grupların gücünü aşabilen, bunlardan daha fazlası olarak niteleyebileceğimiz sosyal iletişim ağlarının taşıdığı güçlü bir örgütsel zenginliğe benzetebiliriz.

İşgörenlerde sosyal ağ ve güven kavramlarının karşılığı olarak alanyazına yeni giren “sosyal sermaye” kavramı insanlar arasında kurulmuş bir köprü gibidir. Aktörler arasındaki yüksek güven, sağlam bireysel ilişkiler, canlı topluluklar, anlayış ve iş birliği ile ortak bir girişime eşit katılım duygusu taşır. Böylesi bir bağlılık; iş birliğini, sadakati, bilgi ve yeteneklere ulaşımı, uyumlu örgütsel davranışları destekler (Cohen ve Prusak, 2001). Okul yöneticilerinin etik ilkelere dayalı davranışları güven temeline dayalı ilişkilerinde sadakati ve ortak değerlerde bütünleşmeyi esas alması onun etkililiğine önemli katkılar sunacaktır. Böylece uyum içerisinde çalışan insanların örgütsel davranış olarak yüksek güven içeren ilişkiler geliştirebilecekleri ve bunları dinamik halde tutabilecekleri söylenebilir. Yüksek güven duygusu canlı ve sağlam ilişkilerin geliştirilmesiyle okul yöneticileri zengin bir kaynağa sahip olmanın avantajlarına sahip olacaktır. Sosyal sermayenin varlığıyla okulun daha büyük bir öğretim kapasitesi ve daha yüksek bir yönetsel etkililiğe sahip olacağı söylenebilir.

Örgüt kültürünün güçlenmesinde okulda öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar öncelikle etik duyarlılığı ve etik davranışların gerçekleşmesini bir başka ifade ile etik ilkelerin uygulanmasını okul yöneticilerinden beklemektedirler (Arslantaş ve Dursun, 2008). Okullarda çalışanları etkileme rolündeki okul yöneticileri, örgüt düzenini oluşturmada rehberlik ve liderlik rollerini gerçekleştirmektedirler. Son yıllarda yeni bir liderlik türü olarak etik liderlikte liderin etik ilke ve değerleri taşıması, bunları gerçekleştirmesi vurgulanmaktadır (Çelik, 2003). Bu bağlamda yöneticilerin etik liderlik davranışlarının okul yönetiminde ön plana çıkmakta olduğu söylenebilir.

Öğretmenler okulda iyi, güzel ve doğru değerlerin biçimlendirdiği bir karakter doğrultusunda görev yapmak durumundadırlar. Ancak kişiliği etik değerler doğrultusunda şekillenmemiş çalışanlar, kimi zaman sınırlamalar olmasına rağmen etik dışı davranışlarda bulunabilirler (Altinkurt ve Yılmaz, 2011). Bu durumda etik lider, çalışanların bu istenmeyen davranışlarını ve okul içi sorunları pozitif yönde şekillendirebilir. Bu bağlamda etik liderler dürüstlük ve doğruluğun yanı sıra sadakatlilik, erdemlilik gibi değerlere önem veren bir nevi ruhsal liderlerdir (Uğurlu,

2009). Eğitim örgütlerinde eğitimin bir parçası olan etik değerlerin yaşatılması için okul yöneticilerine önemli bir etik liderlik rolü düşmektedir.

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları sergilemeleri okulda etik değerlerin ön planda olmasını sağlayabilir. Etik değerlerin ön planda olduğu okul yönetimlerinde dürüstlük, şeffaflık, adalet ile yönetim sonucu öğretmenlerde örgütsel güven oluşabilir (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012). Örgütsel adalet ve güven ile yönetilen okullarda açık iklim ve çalışanlar arası pozitif ilişkilerin gelişmesiyle sosyal sermaye de gelişim olanağı bulabilir. Örgütte verimin artmasını sağlayan sosyal sermayenin unsurları; topluluk ağı, aidiyet duygusu, güven ve sadakat olarak bulunmuştur (Cohen ve Prusak, 2001). Sosyal sermayenin geliştiği okullarda çalışanların verimi ve iş doyumunu sağlanabilir. Okullar sosyal sermayenin üretildiği ve aynı zamanda kullanıldığı yerlerdir. Okulların insana yönelik amaçlarının özü, insanlar arasındaki benzerliklerle ortak paydalar üretirken farklılıkları da bir zenginlik olarak kabul edip hayata aktarabilmektir (Töremen ve Ersözlü, 2010). Bu anlamda okul yöneticilerinin maddi alanlarda yapılacak yatırımların yanında sosyal sermaye alanında da yatırımı önemsemeleri, yüksek düzeyde sosyal sermaye üretebilmeyi de gözetmelerini gerektirir. Okulda sosyal sermayenin oluşumuna katkıda bulunacak ve bunu geliştirecek iş ve eylemlerin okul yöneticileri tarafından önemsenmesi gerekecektir. Bu konuda okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının önemli katkıları olacağı düşünülebilir. Okul yönetiminde etik ilkelerin uygulanması, son derece karmaşık olan insani etkileşimlerin sonuçlarına yönelik kaygı ve endişeleri de ortadan kaldırmak için bir gereklilik olarak düşünülebilir.

Yöneticilerin eğitim örgütlerinde etik liderlik davranışları sergilemeleri ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmaya değer bir konu olarak düşünülmüştür. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bu araştırma ile elde edilen bulgular ışığında Adana ilinde okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermayeleri arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konularak bulgular ışığında elde edilen sonuçlarla ilgili önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin sosyal sermayelerinin artırılması konusunda bir öncül değişken olarak yöneticilerin etik liderlik davranışlarının önemini vurgulanması ile

bu araştırmanın eğitim etkinliğinde yer alan tüm paydaşlara ve alanyazına katkıda bulunması beklenmektedir.

1.2.1 Araştırmanın Problem Cümlesi

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

1. Okul yöneticilerinin “*etik liderlik davranışları*”na ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin “*etik liderlik davranışları*”na ilişkin öğretmenlerin:
 - a. *Cinsiyet,*
 - b. *Öğrenim durumu,*
 - c. *Yaş,*
 - d. *Kıdem,*değişkenleri bakımından görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin “*sosyal sermaye*” düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
4. Öğretmenlerin “*sosyal sermaye*” düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin:
 - a. *Cinsiyet,*
 - b. *Öğrenim durumu,*
 - c. *Yaş,*
 - d. *Kıdem,*değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin “*etik liderlik davranışları*” ile öğretmenlerin *sosyal sermaye*” düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa yönü ve düzeyi nedir?
6. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin “*etik liderlik davranışları*”na yönelik algılarındaki öğretmenlerin:
 - a. *Cinsiyet,*
 - b. *Yaş,*değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri nelerdir?

7. Okul yöneticilerinin “*etik liderlik davranışları*”nı daha yüksek düzeyde göstermeleri için yapılabilecekler yöneltik öğretmenlerin önerileri nelerdir?
8. Öğretmenlerin “*sosyal sermaye*” düzeylerine yöneltik algılarındaki öğretmenlerin:
 - a. *Cinsiyet*,
 - b. *Yaş*,
 değişkenleri bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri nelerdir?
9. Öğretmenlerin “*sosyal sermaye*” düzeylerinin daha da artırılması için neler yapılabileceğine ilişkin öğretmenlerin önerileri nelerdir?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin varlığını, öğretmenlerin “cinsiyet”, “öğrenim durumu”, “yaş” ve “kıdem” değişkenlerine göre yöneticilerinin etik liderlik davranış düzeylerine yöneltik algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmen algılarındaki anlamlı farklılığın nedenlerini incelemektir.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Gerek alan yazında gerekse araştırmalarda etik liderlik ve sosyal sermaye konularına giderek daha fazla yer verilmektedir. Bu durum okulların amaçları doğrultusunda daha etkili bir şekilde yönetilebilmesi için her iki değişkenden de yararlanılabileceğine ilişkin bir farkındalık yaratmıştır. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin geçerli ve güvenilir verilerle ortaya konması önemsenmektedir. Bu ilişkinin yanı sıra okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin ölçülmesi de önemsenmektedir. Elde edilecek sonuçlara dayanılarak yöneticilerin etik liderlik davranışları düzeyleri ve öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini arttırmaya yöneltik politikacılara ve uygulayıcılara öneriler ortaya konabilecek olması da önemsenmektedir. Yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmayıp bu araştırmada karma yöntemin kullanılmasının araştırmaya özgünlük kazandırabilecek olması da önemli görülmektedir. Ayrıca, araştırmanın alanyazına yapabileceği olası katkıları da önemsenmektedir.

1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarındaki bütün soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenler etik liderlik davranışları ve sosyal sermaye hakkında bilgi sahibidirler.

1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma Adana'nın Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam, Karaisalı merkez ilçelerinde 2015-2016 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında resmi Anadolu Liselerinde görev yapan 1196 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, veri toplama araçları olarak kullanılan ölçekler, bu ölçeklerde bulunan sorular ve sorulara verilen yanıtlarla sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Yönetici: Belirli amaçlar için bir araya gelen insanları ortak amaçları gerçekleştirmek için ahenk ve uyumla koordine eden, örgütü etkili ve verimli biçimde yönetme sorumluluğunu taşıyan kişidir. Yönetici insan kaynaklarının yanı sıra maddi kaynakları ve zamanı da yöneterek bunları uyumlu hale getirme durumunda olan kişidir (Erdoğan, 2019; Eren, 2019) Yöneticinin insan emeğini ve maddi kaynakları yönetirken zamanı da yönetmeyi gözetken, belirlenen örgütsel amaçları gerçekleştirme sorumluluğunu taşıyan ve bunları yaparken etki gücünü kullanan birey olduğu söylenebilir.

Okul: Kökeni Yunanca "skhole" kelimesi olup "boş vakit" anlamına gelmekte iken günümüzde öğrenmeye, entelektüel etkinliklere, eğitim ve öğretime ayrılan zaman anlamına gelecek biçimde evrilmiştir. Okul eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği, bu yönde fırsatlar ve ortamların sunulması için tasarlanan formal yapı olarak da tanımlanmaktadır (Senge, 2014). Okul, toplumsal sistemin önemli bir parçası, onu etkileyen ve ondan etkilenen canlı dinamik bir yapı olarak nitelenebilir.

Lider: "Bir grup insanın, kendi bireysel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettiği, onun isteği, emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları kişidir" (Koçel,

2018, s.585). Lider bir tasarımcıdır, temsilcidir, öğretmendir. Liderin en önemli rolü tasarımcılık rolüdür. İyi tasarlanmamış bir organizasyonun lideri olmak başarısızlığa mahkûm olmaktır (Senge, 2013). Liderlerin izleyenleri üzerindeki etkisi onların davranışlarına yön verir. Liderlerin etki gücü liderliğin olmazsa olmaz özelliklerinden biri olduğu söylenebilir.

Liderlik: “Belirli şartlar altında, belirli bireysel ya da grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının davranışlarını etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir” (Koçel, 2018, s.585). Liderliğin, liderin karar ve eylemlerinin olduğu, uygulandığı, liderliğin hayat bulduğu gerçekleşme süreci olduğu söylenebilir.

Etik: Etik sözcüğü, Yunanca’da “karakter” anlamında kullanılan “ethos” sözcüğünden gelmektedir. Kökeni Ethos kavramı olan “ethics” ideal ve soyut olanı göstererek ahlaki kuralların ve değerlerin incelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Etik, insanın davranış ve eylemlerinin tamamını araştırır (Aydın, 2002). Felsefenin en önemli disiplinlerinden olan etik ahlak ile iç içe bir kavramdır. Etik ve ahlak aynı kökten gelirken töre, gelenek görenek, huy, mizaç, karakter, anlamlarını da taşıyarak felsefe açısından ahlakı temsil eder (Cevizci, 2015). Ahlaki doğruların nedenlerini araştıran etik, bireysel ya da grup kararlarının alınmasında yol gösteren, güvenli bir klavuz olarak da nitelenebilir.

Etik Liderlik: Belirli örgütsel etik değerleri ve ilkeleri merkeze almaya dayalı liderlik biçimidir (Çelik, 2003). Başkalarını etkilemeyi ve bu süreci yönetmeyi bir sorumluluk olarak üstlenen yöneticilerin öncelikle etik ilkeleri ön plana almaları, kendi yaşamlarında da uyguladıklarını ortaya koyabilmeleri beklenir.

Sosyal Sermaye: “Toplumsal hayatta karşılıklı tanınmayla nispeten kurumsallaşmış uzun süreli ilişki ağı içinde birey ya da grubun sahip olduğu kaynakların toplam değeridir” (Bourdieu, 1985, s.248). Sosyal sermaye bireylerin bireylerle, bireylerin gruplarla ya da grupların gruplarla ilişkilerini içeren ve bu süreç içinde oluşan iletişim ağı, değerler, normlar, hoşgörü bağlılık ve güvenin birlikte yarattığı toplam değer olarak da tanımlanabilir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bu çerçevede lider ve liderlik kavramı, liderlik kuramları, etik liderlik ve boyutları, sermaye kuramları ve sosyal sermayenin boyutları ile etik liderlik ve sosyal sermaye ilişkisi üzerinde durulmuştur. Bu bölüm sonunda konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların özetlerine ve bu araştırmaların eleştirel değerlendirilmelerine yer verilmiştir.

2.1. LİDER VE LİDERLİK KAVRAMI

Toplum ve örgütlerin yönetiminde liderlik tarih boyunca önemli görülen ve araştırılan bir kavram olarak yer almaktadır. Tarihsel süreç içerisinde liderlikle ilgili farklı yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarda liderlerin kişilik özellikleri, birey ve gruplarla etkileşimleri, içinde bulunulan durumsal faktörlerin belirleyici olduğuna yönelik bakış açıları, liderliğin tanımına yönelik ifadelerde ön planda olduğu dönemler görülmektedir. Liderlik ile ilgili alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Konfüçyüs iki bin beş yüz yıl önce “Lider olmak için önce insan olmak gerekir” (Senge, 2013, s.363) diyerek liderlerin insani yönüne işaret etmiştir. Fındıkçı (2009), liderin; zamana, mekâna, insanlara, olaylara ve nesnelere farklı bir perspektiften bakarak onları birbirinden bağımsız parçalar olarak değil birbirini etkileyen, birbirinden etkilenen ve bir bütünü oluşturan unsurlar olarak gören kişi olduğunu belirtmektedir.

Lider, grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyerek grubun gücünden yararlanan kişidir. Bu süreçte en büyük payın liderde olması gerekemeyebileceği gibi bu payın küçük olması da liderlik için bir dezavantaj değildir (Bursalıoğlu, 2013). “Lider, rutin olanın dışına çıkabilen, yaratıcı olabilen, yeni şeyler ortaya koyabilen ve kendine izleyenler oluşturabilen kişidir” (Sağır, 2011, s.17). Daha açık bir ifade

ile lider insanlara rehberlik eden, yol gösteren, onların gereksinimleri olan olanakları yaratan, böylelikle kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan kişidir. Bu durumda belirtilen özelliklere sahip olan birey lider, içerisinde bulunduğu süreç ile sahip olduğu güç ve özellikler ise liderlik olarak tanımlanabilir.

Liderlik için “Belirli hedefler ve amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür” denilebilir (Turan, 2014, s.297). Başka bir çalışmada Cemaloğlu liderlik için; “Lider olmak yetkiyi değil etkiyi kullanmaktır” (Cemaloğlu, 2019, s.74) demektedir. Burada amaç belirleme ve başkalarını etkileyebilme liderliğin iki önemli unsuru olarak göze çarpmaktadır. Bir başka tanım olarak, Rost (1991, s.102) liderliği, “karşılıklı amaçlara dayalı gerçek bir dönüşüm isteyen lider ile takipçileri arasındaki etkileşim süreci” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlara göre liderlik kavramında ortak amaçların benimsenmesi ve çalışanların etkilenmesinin ön plana alındığı görülmektedir.

Bennis ve Nanus (1985) liderlik için; eylemleri, görüşleri ve yönelimleri etkileme, yönetme ve yönlendirme sürecidir demektedir. Bass (1985)’a göre liderlik, örgüt faaliyetlerini örgüt amaçlarına erişme yönünde etkileme sürecidir. Argyris (1976, s.227)’e göre liderlik, “güçlü bir etkidir.” Etzioni (1964)’ye göre liderlik, etkili bireysel nitelikli bir güçtür. Zaleznik (1977)’e göre liderlik, takipçilerin eylem ve düşüncelerini etkileme yönünde gücün kullanılmasıdır. Graen (1976)’e göre liderlik, liderin her bir takipçisiyle arasında oluşturduğu çift yönlü bir etkileşimdir” (Akt. Çelik, 2003). Liderlik ile ilgili bu tanımların ortak özelliğinin liderin etkileme gücünün vurgulanması olduğunu söylenebilir.

Liderde bulunması gereken temel özelliklere vurgu yapan Bennis (2016), liderin yaş ve cinsiyete bakılmaksızın her durumda ortaya çıkabileceğini söyler. Ayrıca aşağıdaki ortak özelliklerin bir liderde bulunması gerektiğini belirtir:

- Liderliğin en belirgin bileşeni yönlendirici vizyondur.
- Liderliğin bileşenlerinden birisi de tutku ve azim duygusudur.
- Liderliğin önemli bileşenleri arasında dürüstlük, doğruluk, içtenlik ve olgunluk yer alır.

Tanımlarda liderliğin; bir vizyon etrafında birleştirme, etkileme ve sevk etme, yönlendirme, güç kullanma, değişimle başa çıkma, güçlü iletişim kurma ve

engelleri aşma bağlamında etkili sosyal bir süreç olduğunun vurgulandığı görülmektedir.

2.1.1. Liderlik Kuramları

Liderliğin tüm yönleriyle anlaşılması için geliştirilen kuramların incelenmesi gerekecektir. Alanyazında liderlik kuramları ile ilgili olarak üç yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir. Bunlar: özellikler kuramı, davranışsal kuram ve durumsallık kuramlarıdır. Bu bölümde bu kuramlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1.1. Özellikler kuramı

Özellikler kuramı lider olabilmek için üstün, mükemmel insani özelliklere sahip olmanın gerekliliğine işaret eder. Thomas Carlyle (1795-1881) tarafından ilk defa kullanılan terim olarak “Büyük Adam Teorileri” liderliğin tanrı vergisi olduğu ya da büyük lider olarak doğulur tezine dayanmaktadır. Carlyle (2008) deneyim ve eğitimin lider olmayı garanti edemeyeceğini sadece şekillendirebileceğini vurgulamıştır. Yirminci yüzyılın başlangıcında insanlık tarihinde büyük lider olarak kabul edilen Gandi, Napolyon, Lincoln gibi liderlerin doğuştan gelen özelliklerini araştıran bu kuram “Büyük Adam Teorileri” olarak adlandırılmıştır. Bu teoride liderliğin kişinin doğuştan getirdiği özelliklere bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Bu özelliklerin; atletik bir fiziki yapı, dış görünüş, konuşma, muhakeme yeteneği, zekâ, bireysel enerji ve cesaret, yüksek düzeyde kendine güven duygusu, kararlılık, hızlı uyum sağlama ve başkalarını etkileme yetenekleri olduğu belirtilmiştir (Genç, 2007; Torlak, 2008; Turhan, 2014). Büyük Adam Teorilerinin bir liderin büyük lider olarak nitelenebilmesinin liderin bireysel ve doğuştan getirdiği özelliklerine bağlı olduğu düşüncesini temele aldığı görülmektedir.

Özellikler kuramına göre liderlikte bireysel özellikler çok önemlidir. Atılgan ve baskın bir kişilik özelliğine sahip bireyler diğer bireylere ve gruplara karşı otoritelerini kabul ettirmekte zorlanmamaktadırlar. Dışa dönük olma, işine bağlılık gösterme ve deneyime açık olma gibi özellikler liderlikle ilişkili kabul edilmektedir (Zaccaro, 2007). İnsanlarla rahat ve sıkılmadan iletişim kurabilen, otoritesini hissettirebilen, işine bağlı ve disiplinli, yaratıcı ve esnek davranabilen kişiler liderlik konusunda diğerlerine göre daha çok üstünlüklere sahiptirler (Robbins ve Judge,

2013). Liderlikte özellikler kuramına göre, lideri lider olmayanlardan ayıran özellik bireylerin kişilik özellikleri, sosyal ve entelektüel nitelikleridir.

Başarılı bir liderde olması beklenen özellikler ve yeteneklerin neler olması gerektiği konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Stongdill, 1949 ve 1974 yılları arasında liderlik özellikleri konusunda yaptığı araştırmada 163 özellik belirlemiştir. Bu sonuçları 6 maddede özetleyerek liderliği belirleyen bireysel özelliklerin; yetenek, başarı, katılım, statü, sorumluluk ve durum olduğunu belirtmiştir. Stongdill (1990) ikinci çalışmasında liderliğin kişi ve grup etkileşimiyle belirlenen pasif olmayan durumsallığın belirlediği aktif bir durum olduğunu, liderlikte bireysel özelliklerin ve durumsal faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. (Erçetin, 2000; Eren, 2017; Fındıkçı, 2009). Herbert Spencer (1820-1903) ise liderlerin yaşadıkları çağ ve toplumsal özelliklerin yansımalarıyla oluşan durum tarafından lider niteliklerinin oluşturulduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Kirkpatrick ve Locke (1991) liderlik özellikleri olarak; güç, liderlik arzusu, öz güven, dürüst olma, bilişsel yetenekler ve yönetim bilgisi olduğunu belirterek liderin bu özellikleri doğuştan da getirebileceğini ya da sonradan da öğrenebileceğini vurgulamıştır (Turan, 2014). Liderlikle ilgili özellikler kuramına göre liderlik için bireysel özelliklerin belirleyici bir güce sahip olduğu görülmektedir.

Liderlik konusunda çalışmalar yapan Robert B. Mayers liderlik ile ilgili olarak bazı saptamalar yapmıştır. Fiziksel özellikler ve zekâ ile liderlik arasında tamamen belirleyici bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Hiçbir özelliğin her liderde olması gereken bir özellik niteliğinde olmadığını, durumsal kavrama gücünün, iletişim becerisi ve grup tarafından belirlenen bilginin liderlikte etkili olduğunu ileri sürmüştür (Aydın, 2018). Yukl (1989), bu bulguları tekrar değerlendirerek başarılı liderin özelliklerini ve yeteneklerini özetlemiştir. Başarılı liderin özelliklerini; hızla uyum sağlama, hırs ve başarıya yönelim, iddiacı, iş birlikçi olma, karar verici olma, bağlılık gösterme, güçlü etki oluşturma, enerjik, dirençli olma, kendine güven duyma, hoşgörülü ve gönüllü sorumluluk üstlenme olarak belirtmiştir. Başarılı liderin yeteneklerini ise: zeki, kavramsal yeteneğe sahip, yaratıcı, anlayışlı, etkili konuşabilen, grubu tanıyan, örgütleyici, sosyal becerili ve ikna yeteneğine sahiplik olarak belirtmektedir.

Özellikler kuramı liderliği açıklıyor olmasına rağmen bazı eksikliklerinin bulunduğu söylenebilir. Lider özelliklerini bir liste halinde kesin olarak

sınırlandırmaya çalışması bu kuramın önemli bir eksikliğidir (Koçel, 2018; Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013; Turan, 2014). Lider özellikleri kesin olarak sınırlandırılmaz. Özellikler kuramına göre yapılan bu sınırlandırmanın oldukça subjektif ve genel olduğu görülmektedir. Liderlik ile ilgili verilerin anlamlandırılması öznel yorumlamalarla yapılmaktadır. Bu yaklaşım liderlik özelliklerinin örgütlerin veya grupların çıktılarını nasıl etkilediği sorusunu yanıtlamada yetersiz kaldığını göstermektedir.

2.1.1.2. Davranışsal kuram

Davranışçı liderlik kuramlarının ele aldığı ana tema liderin bireysel özelliklerinden daha ziyade, liderlik sürecinde ortaya koyduğu davranışlarıdır. Liderliği belirleyen unsurların liderin liderlik yaptığı birey ve gruplarla ilişkileri, davranışlar örüntüsünün biçimi, bunların birey ve gruplar üzerindeki olası etkileri, onun liderliğini belirleyeceği düşüncesine dayanır. Özellikler kuramında lideri belirleyen unsurlar doğuştan getirilen bireysel özellikler olarak kabul edilirken davranışçı yaklaşımda liderin ne yaptığı ve çevresine karşı nasıl davrandığı temele alınmaktadır (Celep, 2004; Erçetin 2000; Koçel, 2018). Davranışçı yaklaşımda liderin davranışları kadar, lider davranışları ve bunların etkileşimlerinin birey ve gruplar üzerinde oluşturduğu etki ve anlamın da dikkate alındığı söylenebilir.

Davranışçı kurama göre lider davranışları incelenirken grubun işlev ve yapısının da incelendiği görülmektedir. Bu kurama göre etkili bir lider, göreve yönelik davranarak işgörenleri daha kaliteli iş yapmaya teşvik eder; grup üyelerine sağladığı destekle onların bireysel hedeflerinin de gerçekleştirilmesine destek olur (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1986). Bu bağlamda etkili bir liderlik için liderler, grup üyelerinin bireysel hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik davranışlar da sergileyebilmelidir.

Davranış kuramında liderlikle ilgili bir çalışma yapan bilim insanı Mc Gregor'dur. Douglas Mc Gregor'un "Örgütün İnsani Yanı" (The Human Side of Enterprise) adlı kitabının yayınlanmasından sonra davranış kuramlarında yoğunluk görülmeye başlanmıştır. Mc Gregor kuramını X ve Y kuramı olarak adlandırmıştır. X kuramına göre insan çalışmayı sevmez, fırsat bulursa kaytarır. Bu nedenle işgörenin korkutulması, kontrol edilmesi ve ceza ile tehdit edilmesi gerekir. Ortalama bir insan yönlendirilerek güvende olmayı ister, hırslı değildir ve sorumluluk almak istemez. Y

kuramına göre ise insan sorumluluk almak ister, amaçlarını gerçekleştirebilmek için kendi kendini denetleyebilir, işgörenler örgütsel sorunların çözümünde hayal gücü ve yaratıcılığa sahiptirler (Aydın, 2013, 2018; Gedikoğlu, 2015). Davranışsal kuramın esas aldığı temel yaklaşımının liderin bireyler, gruplar ve bunlarla ilişkilerinde ortaya koyacağı davranışların liderliği belirleyeceği düşüncesi olduğunu söyleyebiliriz. Davranışsal kurama yönelik yapılan araştırmalara; Ohio State Üniversitesi araştırmalarını, Michigan Üniversitesi Ölçme Araştırma Merkezinde yapılan araştırmaları ve Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği araştırmalarını örnek olarak verebiliriz.

2.1.1.2.1. Ohio State Üniversitesi araştırmaları

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Ohio State Üniversitesinde davranışçı kurama katkı sağlayan araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda “Liderlik Davranışları Tanımlama Ölçeği” (LDTÖ) kullanılmıştır. John K. Hemphill ve Alvis Coons tarafından (1950) geliştirilen LDTÖ Halpin ve B. J. Winer tarafından (1952) gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Bu ölçekler lider davranışlarının yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Bu araştırmalara göre lider davranışları olarak “görev yönelimli” ve “ilişki yönelimli” olmak üzere iki boyut belirlenmeye çalışılmıştır (Erdoğan, 2019; Hoy ve Miskel, 2010). Buna göre görev yönelimli lider davranışı gösteren liderler, görevin yerine getirilmesinde belirlenen standart kurallara uymaya önem verirler. İlişki yönelimli lider davranışı gösteren liderler, işgörenlerin iş doyumuna dikkat ederek güven ve samimiyete daha çok özen gösterirler. Bu araştırmalarda etkili lider davranışı olarak, göreve yönelik davranışa ve ilişkiye yönelik davranışa yüksek önem vererek yüksek performans elde eden lider davranışlarının kabul gördüğü ortaya çıkmaktadır.

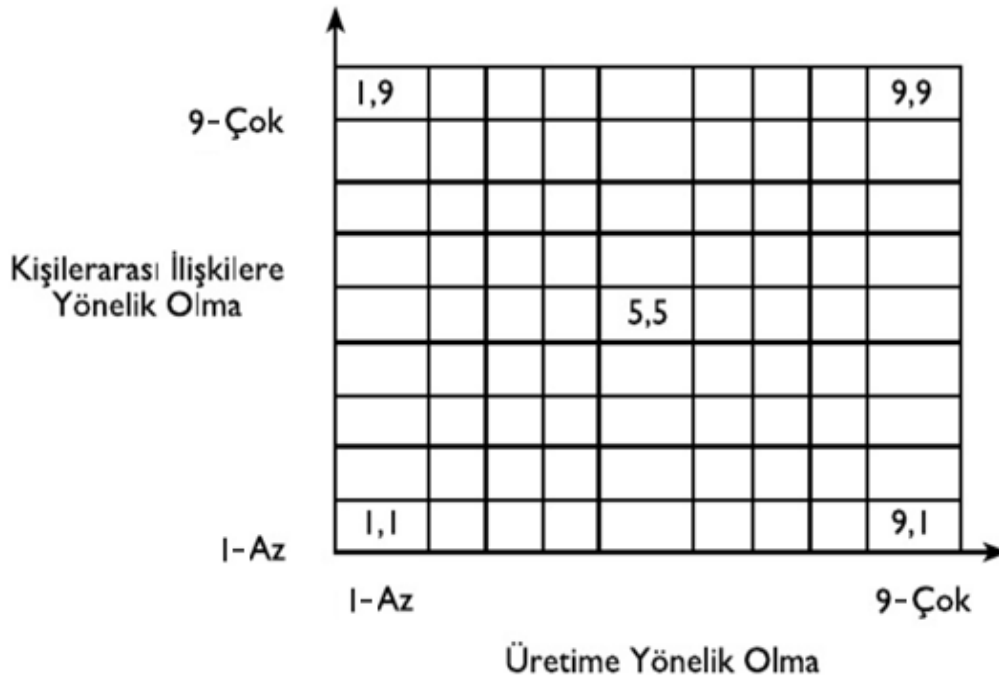
2.1.1.2.2. Michigan Üniversitesi araştırmaları

Rensis Likert yönetiminde 1947 yılında Michigan Üniversitesi Ölçme Araştırma Merkezinde yapılan çalışmada, iki davranışsal boyut üzerinde durulduğu görülmekte olup bunların birincisi, çalışan odaklı lider, ikincisi ise üretim odaklı liderdir (Koçel, 2018; Robbins ve Judge, 2013; Torlak, 2008). Çalışana yönelik lider davranışları; insan ilişkilerine önem verme, yetki devrini esas alma, işgörenlerin çalışma koşullarını gözetme ve bireysel gereksinimlerini önemsemedir. Üretime yönelik lider davranışı olarak; işi ve üretimi merkeze alma, formal ilişkiler ile sıkı

kontrol olarak belirtilmiştir. Yönetim organizasyonu ilişki yönelimli lider ve görev yönelimli lider davranışları olarak sistem 1-5 şeklinde sınıflandırılmıştır. En uygun lider davranışının iş ve birey merkezli davranışların en yüksek düzeyde gösterildiği denge noktasındaki davranışlar olduğu görülmektedir (Erçetin, 2000). Michigan Üniversitesi araştırmalarında lider davranışlarının çalışanlara yönelik lider davranışları ve işe yönelik lider davranışları olarak ele alındığı görülmektedir.

2.1.1.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği araştırmaları

Blake ve Mouton liderin işe yönelik davranış yönelimlerini ve işgörenlerle ilişkisine yönelik davranış yönelimlerini bir diyagram üzerinde göstermeye çalışmış, liderle ilgili insana ilgi gösteren lider davranışları ve işe ilgi gösteren lider davranışları olmak üzere iki yönelim belirlemiştir (Fındıkçı, 2009). Şekil 2.1'de görüleceği üzere Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Matrisine göre seksen bir çeşit liderlik yaklaşımı görülebilir.



Şekil 2.1 Blake ve Mouton'un yönetim gözeneği matrisi (Fındıkçı, 2009)

Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Matrisinde şekil 2.1'de numaralandırılmış liderlik davranışları beş temel liderlik davranışı olarak özetlenebilir. Buna göre: Zayıf Liderlik (1,1): Lider işgörene ilgi ve üretime ilgi boyutlarına en düşük düzeyde önem vermektedir. Şehir Kulübü Liderliği (1,9): Lider

işgörenlere en yüksek ilgiyi gösterirken üretime en düşük ilgiyi gösterir. Denge Sağlayıcı Liderlik (5,5): Lider işgörene ve üretime eşit düzeyde ilgi gösterir. Otoriter Liderlik (9,1): Lider işgörenlere en düşük düzeyde ilgi gösterirken üretime en yüksek ilgiyi gösterir. Takım Liderliği (9,9): Lider işgörenlere ve üretime en yüksek ilgi gösterir, ekip çalışmasını destekler (Çelik, 2003; Turan, 2014).

Davranışçı kuramlar bağlam, durum, değer yargıları gibi konuları yeterince göz önüne almamışlardır (Gedikoğlu, 2015). Davranışçı kuramların sadece lider davranışlarına odaklanarak liderlik kavramını bütün boyutlarıyla açıklamayı amaçladığı ortaya çıkmaktadır.

2.1.1.3. Durumsallık kuramı

Özellikler kuramının ve davranışçı kuramın bazı noktalarda yetersiz kalması yeni bir kuram olan durumsallık kuramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Durumsallık kuramı olarak adlandırılan bu yaklaşımın kaynağı, her ortamda geçerli olacak bir liderlik özelliği ve liderlik davranışından söz edilemez olduğudur (Şişman, 2004). Durumsallık kuramı, bütün örgütler için her zaman uygulanabilecek bir yönetim yaklaşımı yerine örgütlerin içinde bulunduğu koşullara uygun olan ve örgütte meydana gelen değişimlere göre değişebilen bir yaklaşımı vurgulamaktadır (Yaşar, 2003). Bu kurama göre liderlik davranışlarının niteliği örgüte, gruba ve ortama göre değişerek farklılık göstereceği ve her durum için geçerli liderlik yaklaşımı olmayacağıdır. Örgütler organizasyonel özelliklerine göre farklı durumlar için farklı liderlere gereksinim duyarlar. Kısaca değişen koşullara göre değişebilen liderlik türleri sergilenmelidir. Durumsallık kuramına göre, örgütlerde kriz durumları örgütler için yeniden yapılanma, daha etkili örgütlenme fırsatlarına dönüştürülebilir. Durumsal liderlik kuramlarının ana teması olan her durum için geçerli liderlik yaklaşımı olmadığı özüne dayanır. Örgütler organizasyonel özelliklerine göre farklı durumlar için farklı liderlere gereksinim duyarlar (Can, 2013; Gedikoğlu 2015). Güçlü yöneticiler çevresinde olup bitenlerden haberdar olarak değişim beklentilerini düşmanca değil bir fırsat olarak karşılayabilir (Açıkalin vd., 2015). Kısaca değişen koşullara göre değişen liderlik türleri sergilenmelidir. Bu kuramlar mevcut yapı ve koşulların liderliği ortaya çıkardığını savunan durumsallık kuramlarıdır.

Durumsallık kuramlarına örnek olarak; “Yol Amaç Kuramı”, Fiedler’in “Durumsal Liderlik Kuramı”, “Vrom ve Yetton’un Normatif Liderlik Kuramı”,

“Reddin’in 3D Durumsal Liderlik Kuramı”, “Hersey ve Blanchard’ın Durumsal Liderlik Kuramı” sayılabilir (Çelik, 2003).

2.1.1.3.1. Yol amaç kuramı

Yol-amaç kuramı House tarafından tarafından düzenlendikten sonra House ve Mitchell tarafından (1971-1974) yeniden ele alınarak şekillendirilmiştir. Bu kurama göre liderin görevi çalışanların motivasyonunu esas alarak onların performans ve memnuniyetlerini geliştirmeye yönelik çalışma koşullarını düzenlemektir. Bu kuramın ana teması liderin işgörenlerin memnuniyetini ve grubun etkililiğini artırmaya yönelik davranışlarının örgütün verimliliğini belirleyeceği düşüncesidir (Hoy ve Miskel, 2010). Yol-amaç kuramına göre insanın davranışlarını etkileyen temel faktör; kişinin davranışlarının kendisini belli bir sonuca ulaştıracağı inancı ve kişinin davranışının sonucuna verdiği değer olduğudur. Liderin en önemli görevi izleyenleri için önemli kabul edilebilecek amaçlar belirlemek ve izleyenlerin bu amaçlarını gerçekleştirebilme yollarını bulmalarına katkıda bulunmaktır (Koçel, 2018). Liderin asıl rolü işgörenlerin bireysel amaçlarını belirlemesi, buna inanmaları ve bunları gerçekleştirebilecekleri yolları bulmalarında onlara seçenekler sunabilmektir diyebiliriz.

Yol-amaç kuramına göre lider davranışları; işgörelere onların ilgisini çekecek ödüller vererek motivasyonlarını ve verimliliklerini arttırmak, bireysel amaçlarını belirlemek, işgörenlerin amaçlarını açıklığa kavuşturarak örgütte belirsizliği gidermek, işgörenlerin bireysel ve örgütsel amaçlarına ulaşabilmek için yüksek düzeyde performans gösterebileceklerine inanmalarına yönelik sosyo-psikolojik gereksinimlerini karşılamak, motivasyon ve güdülenmelerini artırıcı destekler sağlamaktır (Erçetin, 2000; Eren, 2019). Yol-amaç kuramının özünde örgütün lideri ve işgörenler arasındaki ilişkilerde işgörenlerin güdülenmesi, belirsizliğin ortadan kaldırılarak liderin sağlayacağı destekle örgütsel performansın sağlanabileceği düşüncesi olduğunu göstermektedir.

2.1.1.3.2. Fiedler’in durumsal liderlik kuramı

Fred Fiedler durumsal liderlik kuramında lider davranışlarının etkililiğinde temel unsurların davranışın ortaya konulduğu duruma uygun olmasının ve çevresel-durumsal faktörlerin belirlenmesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulanmasıdır.

Fiedler lider davranışlarını, davranışın gerçekleştiği özgün ortam ile birlikte değerlendirerek davranışın liderin kişiliği ve çevresiyle etkileşimi sonucu oluştuğunu belirtmiştir (Aydın, 2014a; Hoy ve Miskel, 2010). Fiedler'in herhangi bir lider davranışının sürekli etkili olamayacağını, lider davranışının bazı durumlarda etkili olurken bazı durumlarda ise etkisiz olabileceğini belirttiğini söyleyebiliriz.

Fiedler "En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı Ölçeği" (Least Preferred Coworker) geliştirerek liderin güdülenme derecesini belirlemeye çalışmıştır. Düşük LPC puanları olumsuz algıların kanıtı olarak kabul edilirken, yüksek LPC puanları en az tercih edilen iş arkadaşının daha olumlu yanlarını yansıttığı kabul edilmektedir. Ayrıca liderin görev ve ilişkilerine yönelik motivasyonlarının kolayca değişebilen lider özellikleri olmadığını belirtmiştir (Aydın, 2018; Turan, 2014). Fiedler'e göre lider davranışının etkililiğini belirleyen üç önemli değişken: lider ile işgörenler arasındaki ilişkiler, gerçekleştirilecek işin niteliği, liderin konumundan gelen gücü olarak ifade edilmiştir. Bu üç değişkenin olumlu ya da olumsuz bir ortam yaratarak liderlik davranışını etkileyeceğini, bu durumsal faktörlere göre farklı lider davranışlarının ortaya çıkacağını belirtmiştir (Koçel, 2018; Torlak, 2008). Durumsal liderlik kuramına göre etkili lider davranışlarının durumsal faktörler tarafından belirlendiği, lider kişiliğine uygun bir ortamın öneminin vurgulandığı düşünülebilir.

2.1.1.3.3. Vroom ve Yetton'un normatif liderlik kuramı

Vroom ve Yetton'un normatif liderlik kuramında her durumda uygulanabilecek liderlik davranışları olmadığı, yönetsel karar ile ilgili tercihin ortam ve çevresel koşulların göz önüne alınarak yapılması gerektiği, belli bir durumda otokratik karar alma tarzı etkili olurken farklı bir durumda da demokratik katılımcı bir yaklaşımın etkili olabileceği belirtilmiştir. Liderin yapması gerekenin karar alma sürecinde durumun özelliklerini analiz ederek hangi durumda hangi davranışın etkili olacağına karar vermek olduğudur (Aydın, 2018). Vroom ve Yetton'un liderin durumun özelliklerine uygun karar almasının karar sürecinde ortamın koşullarını analiz etmesi ve değerlendirmesiyle mümkün olabileceğini belirttiği görülmektedir.

Vroom ve Yetton liderin durumun özelliklerini dikkate alarak işgörenleri karar sürecine katılmalarını sağlarken buna uygun liderlik davranışları geliştireceğini belirtmiştir. Bu süreçte ise lider davranışlarının otokratik lider davranışlarından

demokratik lider davranışlarına doğru geniş bir perspektifte yer alabileceğidir. Buna göre ilk olarak lider tek başına karar verir, ikinci olarak işgörenlere danışır ama kararı kendisi verir, üçüncü olarak işgörenlerin düşüncelerinden yararlanır ama kararı kendisi verir, dördüncü olarak işgörenlerle grup olarak sorunu paylaşır, grup olarak bir araya gelir ve kararı kendisi verir, son olarak grubun bir üyesi olarak durumu görüşür ve kararı grup üyeleri ile birlikte verir (Celep, 2004; Çelik, 2003). Normatif liderlik kuramına göre etkili liderlik biçimini karar sürecinde duruma en uygun liderlik davranışını göstermenin belirleyebileceğidir.

2.1.1.3.4. Reddin'in 3-D durumsal liderlik kuramı

William J. Reddin, “ilişki” ve “görev” olmak üzere iki boyutla açıklanmaya çalışılan liderliğe üçüncü boyut olarak “etkinliği” eklemiştir. Farklı lider davranışlarının durumun şartlarına ve özelliklerine bağlı olarak etkin veya etkin olmayabileceğini belirtmiştir (Eren, 2019). Reddin'in 3-D modelinde farklı durumların farklı liderlik biçimlerini gerektirebileceği, liderlik biçimlerinin etkililiğinin ise durumun özelliklerine ve koşullarına bağlı olabileceği, liderin davranışları ile ilgili boyutların buna göre belirleneceği vurgulanmaktadır.

Reddin'in 3-D kuramında yer alan boyutlar; görev yönelimi, ilişki yönelimi ve etkililik olarak belirtilmiştir. Görev yönelimi, liderin kendisinin ya da işgörenlerin çabalarını örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme derecesidir. İlişki yönelimi, liderin işgörenlerle karşılıklı güveni ve görüşlere saygılı olmayı içeren bireysel özelliklere sahip olma düzeyidir. Etkililik ise liderin gerçekleştirmek zorunda olduğu örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyi olarak belirtilmektedir. Bu kuramda dört esas liderlik biçimi bulunmaktadır. Bunlar: düşük görev-düşük ilişki, düşük görev-yüksek ilişki, yüksek görev-düşük ilişki, yüksek görev-yüksek ilişkidir (Aydın, 2018). Reddin'in 3-D kuramının ana teması her durumda uygulanabilecek bir liderlik biçiminin olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Düşük görev-yüksek ilişki veya yüksek görev-düşük ilişki durumlarında uygulanacak liderlik yaklaşımı farklı olacaktır. Şöyleki; düşük görev-düşük ilişki koşullarında geçerli olacak liderlik tarzı daha sonra aynı örgüt ortamındaki koşulların değişmesi sonrasında farklı liderlik yaklaşımını gerektirebilir. Bu kuramda lider özellikleri, lider davranışları ve durumsal faktörler olarak üç esas noktanın bulunduğu görülmektedir.

2.1.1.3.5. Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilen durumsallık kuramında etkili liderlik davranışları ile birey ve grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişki temele alınmaktadır. Durumsal liderlik kuramında iki temel nokta liderin görev yönelimli davranışları ile liderin ilişki yönelimli davranışlarıdır. Bireyin ya da grup üyelerinin olgunluk düzeyi ise birey ya da grubun bütün özellikleri olarak değil görev-iş açısından olgunluğu, yetkinlik ve yeterliliği olarak düşünülmüştür. İşgörenlerin olgunluğu ile işlerini başarma isteği, bağlılık ve güven düzeyleri ile yüksek düzeyde sorumluluk alma isteği vurgulanmaktadır. (Aydın, 2018; Çelik, 2003). Bu kurama göre etkili lider davranışlarının birey ya da grup üyelerinin iş ve psikolojik yapısıyla ilgili durumuna, olgunluk düzeyine uygun olması gereceği şeklinde ifade edilebilir.

Durumsallık kuramına göre; lider davranışları ilişkiye ve göreve dönük olma derecesine göre dört tür davranış olarak belirlenmiştir. İşgörenlerin olgunluk durumları ise olgun olmayandan olgun davranışa doğru dört düzeyde derecelendirilmiştir. Lider olgunluğun en az olduğu durumlarda göreve yönelik ilişkilere daha çok önem vermekte yüksek görev-düşük ilişki davranışı göstermektedir. Olgunluğun biraz arttığı durumda lider yüksek görev-yüksek ilişki davranışı göstermektedir. Olgunluğun daha da arttığı durumlarda lider yüksek ilişki-düşük görev davranışı göstermektedir. Olgunluğun en yüksek olduğu durumda ise lider düşük ilişki-düşük görev davranışları göstermektedir (Eren, 2017). Bu kurama göre lider davranışlarının belirlenmesinde durumsallığın güçlü bir belirleyici olduğu ileri sürülebilir.

2.1.2. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Son yıllarda ortaya çıkan yeni liderlik yaklaşımları farklı bakış açılarıyla liderlik konusuna yaklaşmaktadırlar. Yeni liderlik yaklaşımlarının bazıları şu şekilde açıklanabilir.

2.1.2.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik

Dönüşümcü liderlik değişim ve dönüşüm süreci olarak; duygu, değer, uzun dönemli amaçlar, standartlar ve etik nitelikler taşır. Dönüşümcü liderliğin öncülerinden olan Burns (1978), dönüşümcü liderlerin amaçları gerçekleştirme

sürecinde işgörenlerin motivasyonunu sağlayan liderler olduğunu vurgular. Burns liderlik için takipçilerinin gereksinimlerinin karşılanmasının olmazsa olmaz olduğunu belirtmektedir. Dönüşümcü liderlik güçten daha farklı bir etkileme sürecine dikkat çekmektedir. Bunlar; lider ve takipçileri için oldukça yüksek düzeyde motivasyon ve ahlaki davranışlar olarak vurgulanmaktadır. Bu bağlamda dönüşümcü liderlerin etki ve motivasyon güçlerinin oldukça yüksek olması gerekecektir. Dönüşümcü liderlerin takipçilerini etkilemeleri diğer liderlik türlerinden farklı olacağı söylenebilir. Baas (1985)'a göre dönüşümcü liderler takipçileriyle arasında kuvvetli bağlar oluşmasını sağlar ve takipçilerini örgütün hedefleri doğrultusunda yönlendirir. Dönüşümcü liderler aktiftirler. Dönüşümcü liderler işgörenlerin ortak paylaştıkları içsel bilgiler konusundaki farkındalıklarını yükselterek başarılı sonuçlara ulaşmada onları desteklerler (Akt. Turan, 2010). Dönüşümcü liderlerin işgörenler üzerindeki etkisinin oldukça yüksek olması, işgörenlerin kendilerinden beklenen performans ile ilgili olarak üstün gayret göstermelerini sağlayabileceği söylenebilir.

Yapılan araştırmalar dönüşümcü liderliğin dört temel boyutu olduğunu göstermektedir. Bu boyutlar: ideal etki, içsel motivasyon, entelektüel teşvik ve kişisel ilgi olarak sayılabilir. Bunlar işgörenlerin moralini ve iş doyumunu arttırarak daha fazla çaba göstermelerini sağlayıp verimi arttırmaktadır. Ayrıca bu şekilde işgörenlerin iş tatmini ve uyumunu da yükselterek iş devri ve işe gelmemeyi de azaltmaktadır (Robbins ve Judge, 2013). Bireyin özdeşleşmesi kendisi için kıymetli bulduğu değer, inanç, kişi, ya da kavram ile bütünleşmesi olarak kabul edilebilir. Lideri ve örgütüyle özdeşleşen bireyin liderinden ve örgütünden gurur duyması beklenir (Balcı, 2003, Celep, 2000). Dönüşümcü liderlik işgörenler arasında bir etkileşim durumu olması yanında gücü harekete geçirme sürecidir. Bu dönüşüm sürecinde işgörenler yalnız kendileri için iyi ve yararlı olduğunu düşündüklerini değil örgütü ve çevresindekiler için de iyi ve yararlı olduğunu düşündükleri iş ve eylemlere yöneleceklerdir. Bu şekilde örgütün potansiyel gücü harekete geçme fırsatı bulacaktır (Yukl, 2018). Dönüşümcü liderlik yaklaşımına göre lider-takipçi işgören-örgüt ilişkisinde kuvvetli bir bağ olduğu ve takipçilerin bağlılıklarını içselleştirdikleri görülmektedir.

2.1.2.2. Karizmatik liderlik

Liderlik kuramları arasında yer alan özellikler kuramında “karizma” kavramı lider olabilmenin koşullarından biri olarak yer almıştır. Liderlerin karizmaları kişiliklerinden kaynaklanan çekicilikleri onların farklı özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Karizma ile liderin; güç sahibi olma isteği, yüksek düzeyde öz güveni ve aynı şekilde yüksek düzeyde kendi görüşlerine inancı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Atatürk, Mahatma Gandhi, Winston Churchill gibi liderleri lider yapan karizmatik özelliklerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir (Koçel, 2018). Bu kuramın vurguladığı karizmatik lider davranışları olarak; örgüt içinde beğenilen davranışlara sahip olma, izleyenlerine erişebilecekleri en üst düzeyde hedefleri gösterme, yüksek etkileme gücüne sahip olma, yeni ve sıra dışı yaklaşımlar sergileyebilme, örgütsel amaçlar için kendi amaçlarından vazgeçebilme gibi özellikleri sayabiliriz (Torlak, 2008). Karizmatik lider davranışlarının liderlerin çekicilik ve etkileycilikleri içinde liderin bireysel özelliklerine göre farklı düzeylerde görünürlüğe sahip olabileceği söylenebilir.

Karizmatik liderlik kuramına göre sıradan insanlar liderlik yapamazlar. Karizmatik liderin temel özellikleri; vizyon ve bunun ifade edilme biçimi, bireysel risk alma, izleyenlerin gereksinimlerini ve duygularını dikkate alma, sıra dışı tutum ve davranışlar sergileyebilmedir (Robbins ve Judge, 2013). Karizmatik liderler çok yüksek öz güvene sahiptirler. İnsanlar üzerindeki yüksek çekici güçleriyle izleyenleri büyülenmişcesine peşlerinden sürüklerler. İşgörenlere mesafeli davranmasına karşın vermiş oldukları kararlar izleyenleri tarafından emir niteliğinde kabul edilerek tereddütsüz yerine getirilir (Gedikoğlu, 2015). Buna göre lider olacak kişiye üstün bir etkileme yeteneği ve olağanüstü işler başarabilme kapasitesi kazandıracak olan bireysel-karizmatik özellikleridir. Bu bağlamda her liderin karizmatik lider olması beklenemez.

2.1.2.3. Vizyoner liderlik

Vizyon örgütün gelecekteki resmini, örgüt için yarına yönelik bakış açısını ve örgütün gelecekte bulunmak istediği konumunu gösterir. Bu vizyon tamamen hayal ürünü olmayıp izleyenleri güdüleyecek, inandıracak, bu yolda emek ve enerjilerini eyleme dönüştürecek bir vizyondur (Şişman ve Turan, 2001). Vizyonun

sahip olunan imkân ve fırsatların tamamını, hedeflenen amaçları içermesi gerekeceği ileri sürülebilir.

Vizyoner liderlik izleyenlerin tamamını etkileyebilme onları eyleme geçirebilme ve bunları sağlayabilecek vizyonları oluşturabilmeyi gerektirecek bir liderlik şeklidir (Erdoğan, 2019). Vizyon oluşturma karmaşık bir süreçtir. Liderin sezgisel ve düşünsel dünyasının gelişimi içinde dünyaya yeni bir bakış açısı oluşturma olarak kendini gösterir. Düşünsel ve sezgisel vizyonun örgütsel vizyona, dönüşebilmesi için liderin düşünsel ve sezgisel dünyasının yani her ikisinin de paylaşılmasını gerektirir (Çelik, 2003). Vizyoner liderin tüm çalışanların ortak bir hedefe odaklanabilmesi için ortak bir vizyonu oluşturarak bunun paylaşılmasını sağlayabilen lider olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.2.4. Süper liderlik

Süper liderlikte kişi kendi kendinin lideri olur. Bennis (2016, s.45) “Lider olabilmek için, önce kendi hayatınıza şekil veren siz olmalısınız, yani öncelikle kendiniz olmalısınız.” demektedir. Kendi hayatımıza şekil verebilmek için ne istediğimizi bu isteğimizi gerçekleştirmek için nelere sahip olduğumuzu, güçlü ve zayıf yönlerimiz ile ortamın ilişkisinin farkında olmamız beklenir. Dolayısıyla süper liderlik bireysel bir sorumluluğu gerektirmekte olup örgütsel ortamda herkes için lider olabilme olanağı sunan bir liderlik yaklaşımıdır.

Süper liderlik, mevcut liderlik kuramlarından farklı bir bakışla liderlik anlayışında köklü bir paradigma değişimi getirmektedir. Genel olarak liderlik kuramlarında lider ve onu izleyenler olmasına karşın süper liderlik her bireyi kendi kendisinin lideri yapmak istemektedir. Beni izleyin anlayışı yerine bireyin kendi potansiyelini geliştirmesi ve kendi kendinin lideri olması anlayışı vardır. Süper liderin örgütteki öncelikli rolü grup oluşturma ve işgörenlerde kendi kendinin lideri olma kültürünü yerleştirmedir (Çelik, 2003). Süper liderlik süreci örgütte böyle bir kültürün oluşturulmasını ve sürekliliğini gerektirir.

2.1.2.5. Öğretimsel liderlik

Öğretimsel liderliğin çıkış noktası okulda öğretimin geliştirilmesi ve etkin kılınmasıdır. Okul çevresi ile birlikte öğretim etkinliklerine katılan aktif bir çevre olarak düşünülmektedir. Öğretimsel liderlik yaklaşımı, öğretimsel lider olarak okul

yöneticisini yetkin bir uzman olarak kabul eder ve ona öğretmenin öğretimsel davranışına etki gücünü verir (Çelik, 2003). Bu bağlamda liderden öğretim etkinliklerinin her aşamasında etki gücünü kullanabilmesi beklenecektir.

Öğretim programının yönetimi bazı liderlik rollerini gerektirir. Bunlar; öğretim sürecinde yapılacak danışmanlık ve çıktıların değerlendirilmesi, öğretim sürecinde öğretim programları arasında koordinasyonun sağlanması, gelişimsel olarak öğrencilerin izlenmesidir. Öğretimsel liderin önemli sorumluluklarından biri de okulun standartları ile misyonunu uyumlu hale getirmektir (Gedikoğlu, 2015). Bir öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecine bire bir ya da grup etkileşimleriyle katılması öğretimsel liderliğin bir gereğidir. Ayrıca okulda öğretim amaçlarının belirlenmesi, öğretim sürecinin desteklenmesi, değerlendirilmesi, uygun öğretme öğrenme ikliminin yaratılması öğretimsel liderliğin önemli bileşenlerindedir (Şişman, 2011). Okul yöneticilerinin öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bu süreçte alanında uzman bir kişi olarak etkin ve aktif rol oynaması öğretimsel liderliğin gerçekleşmesi için önemli olacağı söylenebilir.

2.1.2.6. Kültürel liderlik

Kültürel liderlikte örgüt kültürü kavramı önem taşımaktadır. Örgütte zamanla oluşan inançlar, törenler, değerler, alışkanlıklar, normlar, dil ve semboller, efsaneler ve hikâyeler örgüt kültürünü meydana getirir (Şenel, 2006). Örgüt kültürü örgütteki insan kaynağının tutum ve davranışlarına yön verirken onların görev tanımlarını ve yönetim sürecini doğrudan etkiler (Can, 2013). Bu yönüyle örgüt kültürü örgütte yönetsel süreci etkileyen temel bileşenlerdendir denilebilir.

Kültürel liderin, örgüt kültürünün temel öğeleri üzerinde değişiklikler yapılması, yeni değerler ve sembollerin kazandırılması, bazı geleneklerin değiştirilmesi konusunda etkili olması beklenmektedir. Kültürel liderliğin, kültürel iş gücünde meydana gelen değişime bir yanıt olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir (Sutherland ve Gosling, 2010). Bilinçli insan davranışlarının ürünü olan kültürün insan ile bütünleşmiş bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. “İnsan kültürü, kültür de insanı yaratır” (Aydın, 2014b, s.23). Kültürel lider okul kültürüyle oyun oynar gibi davranabilmelidir. Bu oyuna içerden ve dışardan müdahale edenler de olacaktır. Kültürel liderin bu rolünü oynarken insanları değerlere dayalı olarak yönetmenin becerilerini kazanmış olması beklenir. Örgütün değer ve normlarını içselleştiren

kültürel lider bunlara bağlılığını da ortaya koyarak değer ve normların gücünden enerjisini besleyebilir. Paylaşılan ortak kültürel değerler okulda yönetici ve öğretmenlerin uyum içinde etkili davranışlarına uygun zemin hazırlar. Kültürel lider olarak okul yöneticisinin bilmesi gereken en önemli noktalardan biri güçlü bir okul kültürü oluşturma ve onu yönetme biçiminin ne kadar belirleyici olduğunun farkında olmasıdır (Çelik, 2003). Kültürel liderlik okul yöneticileri için güçlü bir örgüt kültürü oluşturma bağlamında etkili olabilecek bir liderlik yaklaşımı olarak kabul edilebilir.

2.1.3. Etik Liderlik

Liderlik otorite, yetki, güç kullanımıyla başkalarının hayatını etkilemektir. Bu güç kullanımında kamu yararını gözetmenin esas olması nedeniyle liderin etik sorumluluğu göz ardı edilemez boyuttadır. Etik liderliğin altı bileşeni vardır. Bunlar; lider karakteri, lider eylemleri, lider amaçları, liderin dürüstlüğü, liderin gücü ve değerleridir (Gedikoğlu, 2015). Etik liderlerin takipçilerini doğru ve iyi amaçların gerçekleştirilmesi için etik değerlere dayalı etkileme gücünü kullanması beklenir.

Örgütlerde etik değerler etik liderler tarafından yerleştirilir. Klaus M. Leisinger, bir insan için beslenme nasıl bir gereksinim ise bir örgüt içinde kazancın aynı anlama geldiğini belirtmektedir. Beslenme bir insan için hayatının tek anlamı olmadığı gibi kazanç da bir örgütün tek amacı değildir. Bir örgütün saygınlığı onun bilançosunda yer almasa da örgütün en önemli bileşenlerinden biridir (Tepe, 2000). Örgüt için kazancın yanı sıra saygınlık gibi etik değerlerin önemli bileşenler arasında yer alması gerektiği etik liderlerin önemli bir görevi, etik liderliğin önemli bir gereği olduğu görülmektedir.

2.1.3.1. Etik ve etik liderlik kavramı

Etik sözcüğü, Yunanca “karakter” anlamında kullanılan “ethos” sözcüğünden gelmektedir. Kökeni “ethos” kavramı olan “ethics” ideal ve soyut olanı göstererek ahlaki kuralların ve değerlerin incelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Etik, insanın davranış ve eylemlerinin tamamını araştırır. Etik Latince “morality” Türkçede “ahlak” anlamında kullanılmaktadır. Etiğin konusu insan davranışlarının tamamıdır (Aydın, 2002). Etik kavramının Türkçe karşılığı “törebilim” olup belirli bir dönemde farklı insan toplulukları tarafından benimsenen insan ilişkilerini düzenleyen ahlaki davranış ilkeleri, kuralları ve yasalarının bütünü demektir. Bu bağlamda törebilimin insan davranışlarını iyi, kötü, yararlı, yararsız, istendik,

istenmedik açısından ele aldığı görülmektedir (Bülbül, 2001). Etik için kısaca ahlaki davranışları belirleyen kurallar bütünü denilebilir.

Bilinçli insan davranışlarının doğruluğunu ve yanlışlığını araştıran etiğin amacı, ahlakın temel kavramları olan ahlaki kişilik, iyilik, kötülük, erdem ve mutluluk kavramlarını açıklamaktır. Etik, insan ilişkilerinde yaşamın tüm alanlarında insanların tutum, davranışlarında, tercihlerinde belirleyici olan ilkeler ve değerlerdir (Yılmaz, 2006). İnsanların bireysel ve sosyal ilişkilerinde bireysel ya da grup kararlarında, yaşamın farklı alanlarında etiğin güçlü bir belirleyici olduğu görülecektir.

Moral ya da etik liderlik, moral-ahlaki değerlere dayanarak işgörenleri etkilemeyi amaç edinen bir liderlik biçimidir. Moral-etik liderliğin güç kaynağı moral-etik değerlerdir. Hayatın doğal akışına uygun olarak insanların etik nitelikleri gözeterek, doğru ve adaletli davranmaları beklenir. Buna karşın etik ilkelere uygun davranmadıkları durumlar da olmaktadır. Bunun nedeni etik ilkelere uygun davranmanın kısa vadede bedel ödemeyi gerektirmesidir. Günlük yaşamımızda aldığımız etik kararlar kısa vadede bir bedel ödemeyi gerektirebilir. Uzun vadedeki tercihlerimizin getirisi çoğu zaman net olarak görünmeyebilir. Bu nedenle farkında olmamız gereken temel ilke etik değerlere ve etik ilkelere uygun davrandığımızda bunun karşılığını peşinen ödemekte olduğumuzun ve uzun vadede geleceğe yönelik daha iyi olma yönünde bir yatırım yaptığımızın bilincinde olmaktır (Çelik, 2003). İşgörenlerin örgüt içinde ya da dışında bireysel veya grup kararlarının alınmasında etik ilkeleri gözetebilmesi beklenir. Alınacak kararların getirileri bazen kısa bazen de uzun bir vadeyi gerektirebilir. Her iki durumda da işgörenler etik ilkelere uygun kararı verebilmelidir. Onların kısa vadede olası yarar durumundan vazgeçebilmeleri ve uzun vadedeki yararı gözetebilmeleri gerekecektir. İnsanların bilinçli davranışlarında kısa vadeli getiriler yerine uzun vadedeki getirilerini gözeterek tercihlerde bulunabilmesi etiğin belirleyici rolünü vurgulayacaktır. Bu konuda yöneticilerin alacakları bilinçli etik kararlarla işgörelere güçlü örnekler oluşturmaları ve bir deneyim kazanmalarına olanak sağlamaları beklenir.

Etik değerlere uygun davranan liderlerin işgörenler üzerindeki etkilerinin daha güçlü ve sürekli olacağı söylenebilir. Etik değerleri özümseyen ve bunu davranışlarında ortaya koyabilen liderler aynı zamanda işgörelere de örnek teşkil edeceklerdir. Etik değerlere uygun davranışların yer aldığı örgütlerde işgörenler

örnek durumlarla karşılaşmayı bir avantaj olarak kullanabilirler. Bu durumun işgörenlerin benzer durumlarda etik tercihlerde bulunabilmesini ya da etik kararların alınma sürecine katılabilmelerini kolaylaştırabilir. Etik liderliği meydana getiren ana davranış karakterleri ve bu ana karakterleri ilk defa belirten bilim insanları Tablo 2.1’de gösterilmiştir (Yılmaz, 2006, s.29).

Tablo 2.1.

<i>Etik liderlik için ana davranış karakterleri ve bunları ifade eden teorisyenler</i>	<i>Etik Liderliğin Özünü Oluşturan Temel Davranış ve Karakter Özellikleri</i>	<i>Etik Liderliğin Özünü Oluşturan Temel Davranış ve Karakter Özelliklerini İfade Eden Teorisyenler</i>
İyiliği yaymaya çalışmak		Plato
Başkalarının kişisel özelliklerine saygı göstermek Dürüstlük		Gardner, Greenleaf, Plato, Bridge, Ciulla, Nair, Noer, Ryan & Oestrich, Schurtz, Senge, Kleiner, Roberts, Ross & Smith
Güvenirlilik, inanırlılık, samimilik		Kauzes & Posner, Nair, Terry,
Kişilerarası ilişkilerde beceri		Argyris, Senge
Demokratik karar alma ve katılımı destekleme Anlayışlı, kibar olma		Habermas, Plato, Ricoeur Kauzes & Posner, Plato, Ricoeur

Tablo 2.1’de bazı karakter özellikleri etik liderliğin değerleri olarak belirtilmiş, etik liderliğin ise bu değerlere uygun davranmak olduğu vurgulanmaktadır.

2.1.3.2. Etik liderliğin boyutları

Etik liderliği anlama çabaları onu alt boyutlarıyla ele almayı gerektirmiştir. Bu bağlamda etik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul yöneticisinin etik lider olarak sahip olması gereken özellikler etik liderliğin boyutlarını oluşturmaktadır. Yılmaz (2005) yaptığı “Etik Liderlik Ölçeği” (ELÖ) geliştirme çalışması sonucu dört boyut ortaya çıkarmıştır. Bu boyutlar; karar vermede etik, davranışsal etik, iletişimsel etik, iklimsel etik becerilerdir.

i. Karar vermede etik

Yönetim süreçleri esasta karar süreçleri olarak nitelenmektedir. Bu süreçte Bursalıoğlu’na göre: “Karar yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir. Örgütün

yaşaması alınan kararların doğruluğuna bağlıdır” (Bursalıoğlu, 2013, s.80). Karar vermede yöneticilerin bireysel özellikleri ve tercih ettikleri yöntem belirleyici rol oynamaktadır. Bu süreçte yetenekleri ve sahip olduğu yeterliliğin farkında olan yöneticiler, doğru bilgi ve güvenle daha gerçekçi kararlar alabileceklerdir (Ataklı, 1996). Gerçekçi kararların alınabilmesinde yöneticilerin tercih ettikleri yöntem ve yaklaşımın, buna olan inancın belirleyici olduğu söylenebilir.

Bursalıoğlu (2013) okul yöneticilerinin karar vermede izlemesi gereken ilkeleri şu şekilde belirtir. Okul yöneticileri grup dinamiğini anlamalı, fakat örgütsel amaçlarını da unutmamalı, karar sürecinde, astlarına ve paydaşlarına katılma olanağı sağlamalı, güdüleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir davranış göstermelidir. Okul yöneticileri grup başarısı ve sürdürülebilirliğini hedef edinmeli, demokratik bir atmosfer oluşturmalı, esnek bir örgütsel yapı inşa etmeli, grup değer ve normlarını gözeterek grubun başarısının ve bunun sürekliliğinin önemine inanmalıdır. Okul yöneticileri yetki ve takdir hakkını kullanırken kamusal yararın vazgeçilmezliğini gözetmelidir.

Karar verme sürecinde yöneticilerin davranışları örgüt ve işgörenler için büyük önem taşır. Bunun nedeni yöneticilerin üst düzeyde yetki ve otoriteye sahip olmalarıdır. Yöneticiler etik ilkeleri bireysel anlayışlarına göre değerlendirebilmektedirler (Pehlivan, 2002). Yöneticilerin etik kararları, ahlaki açıdan doğru olanı seçme ve etik değerlere sadık kalınması ile bu kararların gelecekteki etkilerini göz önüne almayı vazgeçilmez konuma taşımaktadır (Aykanat, 2014). Yöneticilerin yönetsel davranışlarını oluşturmada, karar verme sürecinde davranışlarını etik ilkeler doğrultusunda belirlemelerinin yönetsel kararın etkililiğinde belirleyici olduğu söylenebilir.

ii. Davranışsal etik

Yöneticilerin örgüt içinde işgörenleri etkileyen konumunda olması beklenir. Bu beklentinin gerçekleşmesinde yönetici karakterini şekillendiren adalet, eşitlik, güvenilirlik, saygı, sorumluluk, diğerkâmlık (özgecilik) ve vatandaşlık bilinci gibi karakter özellikleri belirleyicidir. Bu durum yöneticilerin alışkanlıklarını edinmeye başladığı yaşamlarının ilk yıllarından başlayarak karakterlerini şekillendirir (Gedikoğlu, 2015). Yöneticilerin alışkanlıklarının belirlenmesinde adalet, eşitlik,

saygı, erdemli davranışlar vb. etik ilkelerin yer alması gelecekte etik lider konumuna gelmelerinde belirleyici olacağı ileri sürülebilir.

Yönetsel kararlarda yönetici davranışları belirleyici bir rol oynamaktadır (Bursalıoğlu, 2012). Yönetici davranışlarında, yöneticilerin yönetsel kararlarında insan olarak sahip oldukları değerlerin etkili olduğu ileri sürülebilir. Yöneticilerin gerek davranışlarında gerekse örgütsel kararların alınması sürecindeki tutum ve davranışlarında bu değerlerin etkisi açık ya da örtük olarak kendini gösterecektir. Değerler birey için neyin önemli neyin önemsiz olduğuna işaret eder. Bu bağlamda değerlerin bireylerin davranışlarının oluşumunda kök neden olarak belirleyici bir role sahip olduğu söylenebilir.

iii. İletişimsel etik

Örgütler belirlenen amaçları gerçekleştirmek için emek ve enerjilerini birleştiren insanlardan oluşur. Örgütsel amaçları gerçekleştirme sürecinde gerek örgüt içinde gerekse örgüt ile çevresi arasında karşılıklı bir iletişim söz konusu olacaktır. Bülbül (2001, s.2)'e göre "İletişim bir ortamdan yararlanarak bilgi göndermedir." İletişim süreci bilgi alma, bilgi verme, anlama anlatabilmedir. Bu süreç, yönetici ve işgörenler arası iletişimin niteliğini belirleme gücüne sahip olacaktır (Aşıkoğlu, 1986). Yönetici ve paydaşları arasındaki iletişim kalitesi örgütsel amaçların gerçekleşmesi için önemli bir gereklilik olabilir.

İletişimin örgüt açısından önemini kararın yönetim açısından ne kadar önemli olmasına benzetebiliriz (Bursalıoğlu, 2013). Liderler yönetsel etkililiği etkili iletişim yoluyla sağlayabileceklerdir. Etkili bir iletişim yöneticilerin etkili kararlar almalarına zemin oluşturacaktır (Deborah, 2006). Etkili bir iletişim olmadan ne karar almaktan ne de yönetimden söz edilebilir. İletişim kanallarını kullanarak örgütsel etkililiği sağlayacak olan yöneticilerin, tutum ve davranışlarında etkili iletişim değerlerini gözlemeleri gerekecektir.

iv. İklimsel etik

İklim bir örgütte kişiler arası ilişkilerde gözlenen duygu ve davranışları gösterir. Başka bir ifade ile iklim örgütün mevcut yapı ve uygulamaları karşısında işgörenlerin öznel algılarını ifade eder (Şişman, 2011). İklim için örgütte çalışanlar tarafından gözlenenler ve bunlara yönelik algıları denilebilir.

Örgüt iklimi kişiler ve grupların etkileşimi ile oluşur. Örgüt amaçlarının gerçekleşmesi ile bireysel gereksinimlerin karşılanması arasındaki ilişki örgüt ikliminin niteliğini belirler (Bursalıoğlu, 2013). Liderler olumlu örgütsel iklim oluşturabilmek için moral değerleri gözetken bir iletişim tarzı benimsemelidirler. Sevgi, saygı ve anlayışın egemen olacağı iletişim biçimi örgüt iklimini olumlu etkileyerek etik iklimi oluşturacaktır (Toytok, 2014). Etik değerlerin önemsendiği bir örgüt ikliminde iletişimde sevgi ve saygı ile örgüt üyelerinin örgütsel amaçlara daha çok bağlanacakları söylenebilir.

Örgütlerde yönetici işgören etkileşim sürecinde etik değerler merkeze alındığında olumlu örgüt ikliminden söz edilebilir. Örgüt ikliminin niteliğini daha ziyade yöneticilerin tutum ve davranışları belirlemektedir (Ertekin, 1978). Yöneticiler etik değerleri dikkate alıp bu yönde davranışlar sergilerse örgüt çalışanları üzerine pozitif etkisi olacaktır. Schwepker (2001)'e göre etik iklimin sağlıklı olması sonucu işten ayrılmaların az olacağı, bununla birlikte iş doyumunun ve örgütsel bağlılığın yüksek olacağıdır. Yöneticiler etik iklimi örgütün verimi açısından önemsemeli ve gerekli adımları cesaretle atabilmelidir.

2.2. SERMAYE KURAMLARI VE SOSYAL SERMAYE

Bu bölümde sermaye kavramı ve sermaye türleri ile ilgili tanımlara tarihsel süreç içinde yer verilmiştir. Sermaye kavramıyla ilgili olarak ekonomik sermaye, insan sermayesi, kültürel sermaye ve entelektüel sermaye ele alınarak sosyal sermaye kavramı da bu bağlamda açıklanmıştır.

2.2.1. Ekonomik Sermaye

Ekonomik bakış açısıyla “sermaye” kavramı, “bir ticaret işinin kurulması, yürütülmesi için gereken anapara ve paraya çevrilebilir malların tamamı anlamına” gelir (TDK, 2018). Daha sonra, sermaye kavramı “fiziksel sermaye” olarak ekonomik etkinliklerin verimliliğini artırma konusunda makine ve yapıların rollerini tanımlamak için kullanılmıştır. Ekonomik sermaye ise örgütlerin ürettikleri ürünler için gereksinim duydukları alt yapı, donanım ve tesisatı vurgulamaktadır (Töremen ve Ersözlü, 2010). Bu açıdan ekonomik sermaye girdi ve çıktı ilişkisi doğrudan ve ölçülebilen, değeri para ile ifade edilerek arttırılabilen ve kıyaslanabilen bir kavram olarak ifade edilir (Field, 2006). Fiziksel sermayenin özü paraya dönüştürülebilmesi, mülkiyet hakları ve fiziki yatırımları da ifade etmesidir.

Ekonomik sermaye eğitim boyutundan değerlendirildiğinde eğitimin yararı, yatırım yönü daha baskın olan bir üretim etkinliği olarak öne çıkar. Ancak hizmetin tamamlanmasından sonra elde edilen ürün süreklilik gösterecektir. Bu açıdan eğitim harcamaları yatırım harcaması olarak görülür. Bunlar eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesi için zorunlu fiziki ve beşeri sermaye faktörlerini sağlayan değerler ve mali kaynaklardır (Gümüş ve Şişman, 2014). İstenilen düzeyde beşeri sermaye birikimini sağlayabilmek için eğitime ayrılan kaynakların yeterli ve sürekli olmasının gerektiği düşüncesi öne çıkmaktadır.

2.2.2. Beşeri Sermaye

Temel üretim faktörlerinden fiziki sermayeye yapılan yatırımla bir getiri elde edildiği gibi insan için yapılan yatırım sonunda elde edilen farklılığa da beşeri sermaye denilmektedir. Beşeri sermaye, insanın yeteneklerini geliştirerek verimliliğini ve yaşam standartlarını yükselten bireye mal olmuş bir zenginliktir. Yani örgüt içine sokulan deneyim, bilgi ve entelektüel birikimdir. Beşeri sermaye insandan ayrı değil ona mal olmuş onun bir parçasıdır (Gümüş ve Şişman, 2014). “Bireyler kendi potansiyelleri sonucunda üretim sürecinin temel girdisi olarak yarattıkları katma değer ölçüsünde parasal ve parasal olmayan getiriler elde etmektedirler” (Özkan, 2014, s.10). Bireye mal olan bilgi, deneyim, entelektüel birikim ve parasal olmayan getirilerin oluşturduğu zenginliği insandan bağımsız olarak transfer etmek mümkün olmadığı görülmektedir. Örgütün başarısının insan sermayesine yeterli düzeyde sahip olması ve bunları etkili biçimde kullanabilmesine bağlı olduğu ileri sürülebilir.

İnsanın yaratıcı yönü bilgi ve yetenekleri ile deneyimleridir. Beşeri sermaye perspektifinden bakıldığında bu örgütlerin en önemli gücüdür. Bu güç kadar önemli olan ikinci unsur ise beşeri sermayenin tutarlı olması ve sosyal sermaye düzleminde yerleştirilmesidir (Töremen ve Ersözlü, 2010). Bu yaklaşımla beşeri sermaye unsuru olarak insanı vazgeçilmez bir yatırım aracı olarak ele almak gerekecektir. İnsanlar gelecekte başarılı olabilmek için bireysel eğitim öğretimlerine yatırım yapmaktadırlar. Bu açıdan beşeri sermayenin fiziki ve ekonomik varlıklar gibi ele alınması gerekir. Günümüzde örgüt kavramı, insanların oluşturduğu sosyal bir varlık olarak nitelenmektedir (Şamiloğlu, 2002). Bu bağlamda örgütlerin ve yönetimin ham

maddesinin insan olduğu kabul edildiğinde onu verimli bir şekilde yönetmek esas olacaktır.

2.2.3. Kültürel Sermaye

Bourdieu (1985) sermayeyi; ekonomik sermaye, kültürel sermaye sosyal sermaye olarak üç şekilde tanımlamıştır. Kültürel sermaye kavramını farklı sosyal sınıflar ve bu sınıflar içinde farklı gruplardan gelen bireylerin farklı düzeyde olan akademik başarılarını açıklamak için kullanmıştır. Toplumsal aktörlerin, sosyal sermayeyi diğerlerine karşı statülerini ve saygınlıklarını yükseltmek için gerekli kaynağa ulaşmanın bir yolu olarak kullanabileceğini belirtmektedir. Güç sahibi gruplar daha güçsüz olanların sosyal sermayesini sınırlayabilir. Ekonomik ve kültürel sermayeleri yüksek olan aktörlerin sosyal sermayeleri de yüksek olma eğilimindedir. Bourdieu kültürel sermayeyi sosyal sermaye ile birlikte birikmiş emek üretimini temsil eden varlıklar olarak nitelermektedir (Field, 2006). Kültürel sermayenin insanlar için ekonomik sermayeyi yansıtmayacağı buna karşın ekonomik sermayeyi tamamlayabileceği söylenebilir. Bu noktada Bourdieu'nun kültürel sermayenin aktarımını, sermaye aktarımının en etkili biçimi olduğunu vurguladığı görülmektedir.

2.2.4. Entelektüel Sermaye

Entelektüel sermaye bir organizasyonda maddi olmayan varlıkların tamamı olarak değerlendirilmektedir. Entelektüel varlıklar kayıt altına alınabilen şirket bilgileri olarak bunun mülkiyeti de yasalarla güvence altına alınan entelektüel varlıkların temelidir. Entelektüel sermaye ile ilgili tanımlamalardan bazılarını şu şekilde verebiliriz: Guthri (2000)'ye göre entelektüel sermaye, maddi olmayan varlıkları temsil eden şerefiyenin bir parçasıdır. Edvinssons (1990)'na göre ise, değere çevrilebilen bilgiyi temsil eder. Stewart (1997)'a göre entelektüel sermaye, "zenginlik elde etmek için kullanılabilen entelektüel kaynaktır. Bradley (1997)'e göre ise, entelektüel sermaye örgütler için beşeri sermayeye göre daha önemlidir (Akt. Şamiloğlu, 2002). Entelektüel sermaye beşeri sermayeyi kapsarken beşeri sermayenin onun bir parçası olduğu görülmektedir.

"Örgütler insan, teknoloji ve yapı ve süreçlerden oluşur" (Balcı, 1995, s.1). İşgörenler örgüte insani sermayesiyle yani bilgi beceri ve deneyimleriyle gelir. Örgütün kapasitesini sahip olduğu insan sermayesi belirler. Sosyal sermaye ise sahip olduğu sosyal ağlar ile insan sermayesinin etkileşimini ve paylaşılmasını sağlayarak

bu süreci tamamlar. Bu süreç örgütün yeni bilgi ve deneyimler kazanmasına neden olan entelektüel sermayeye yatırım olarak tanımlanır (Ekşi, 2009). Entelektüel sermayenin, örgütte var olan sermaye türlerinden farklı olarak bilgiye dayalı bilişsel bir değer olduğu söylenebilir.

2.2.5. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye, ekonomik bir kavram olan “sermaye” ile sosyal bir değer olan “toplumsal güven düzeyi” kelimelerinin oluşturduğu bir kavramdır. Sosyal sermaye farklı disiplinler arasında köprü oluşturması nedeniyle tanımlanmasında da çeşitli farklar ortaya çıkmıştır. Sosyal sermaye bireyler, gruplar ve örgütler arasında gelişen ağ ve ilişkileri kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Akçay, 2005). Bireyler gelirlerinden arttırarak biriktirdikleriyle sermayelerini arttırabilirler. Bu şekilde sadece bireysel sermayelerini değil ait oldukları grup ya da toplulukların da sermayelerinin arttırılmasına katkıda bulunurlar (Smith, 2016). İnsanlar karmaşık ve süregelen bir iletişim yapılanmasıyla karşılıklı bağımlılıklar geliştirirler. Bu şekilde geliştirilen değerleri paylaşırlar. Bu durum yalnız gerçekleştiremeyecekleri isteklerini daha kolaylıkla başarmada güvenli kaynak oluşturur. İşte bu kaynak sosyal sermaye olarak nitelenebilir (Field, 2006). Nasıl ki bireylerin ekonomik birikimleri onların ekonomik sermayesini oluştururken aynı zamanda ait oldukları grup ya da toplulukların da ekonomik sermayesine katkıda bulunuyorsa, bireyler ve gruplarla iletişim ve etkileşimleriyle oluşturdukları sosyal sermayeleri de ait oldukları grup ya da toplulukların sosyal sermayesine katkıda bulunacaktır. Sosyal sermayenin insanlar arası değerlerin paylaşarak oluşturulan güvenli bir kaynak olduğu söylenebilir.

Dört farklı disiplin tarafından tanımlanan sosyal sermaye antropolojik açıdan, insanların doğal güdüleri ile topluluk oluşturma eğilimlerini gözetenek biyolojik bir temel oluşturmuştur. Ekonomik açıdan, bireylerin diğer bireylerle etkileşimde bulunma çabalarına ve sosyal sermaye kaynaklarına yönelmiştir. Siyasal açıdan, insan davranışlarının biçimlenmesinde çeşitli yapıların politik ve toplumsal normların işlevine odaklanmıştır. Sosyolojik açıdan, sosyal örgütlerin güven, sivil paylaşım kanalları ve karşılıklı etkileşimsel niteliklerine yönelmiştir (Özdemir, 2007). Sosyal sermaye ile ilgili benzer ve farklı tanımlamalar yapıldığı, tarihsel gelişim süreci içinde bu tanımlamalara yer verildiğinde; Bourdieu (1985), Coleman

(1988), Putnam (1995) ve Fukuyama (2000)'nın düşünceleri sosyal sermaye kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Sosyal sermayenin ilk sistematik çağdaş analizi 1985 yılında Pierre Bourdieu tarafından yapılmıştır. Bourdieu (1985)'ya göre sosyal sermaye, "Toplumsal hayatta karşılıklı tanınmayla nispeten kurumsallaşmış uzun süreli ilişki ağı içinde birey ya da grubun sahip olduğu kaynakların toplam değeridir." (Bourdieu, 1985, s.248; Töremen ve Ersözlü, 2010). Bourdieu sosyal sermaye konusuna bireyci yaklaşmaktadır. Sosyal yaşamda kurulan ilişki ve bağlantılar bireysel üstünlükleri devam ettirmek için kurulmaktadır. Bireyin bu ilişkileri ve sahip olduğu bağlar bireysel zenginlik göstergesidir. Bu zenginliğe sahip bireyler sosyal sermaye birikimini toplumsal katkıya dönüştürebilir (Ekinci, 2010). Bourdieu sosyal sermayeyi, bağlam yoğunluğu ve dayanıklılığa vurgu yaparak karşılıklı tanımaya dayalı uzun ömürlü iletişim ağına sahip olan birey ya da gruba ait kaynakların toplamı olarak tanımlamaktadır (Field, 2006). Böyle bir durum bireyler ya da gruplar için toplumsal ilişki ve ağlar bakımından devamlılığı sağlanabilen kaynak olarak düşünülebilir.

Coleman (1988), sosyal sermaye kavramını işlevsel boyutta ele alır. Bu bağlamda sosyal sermayenin süreci ve sonucu üzerinde durur. Coleman sosyal sermaye kavramını birey ya da grubun amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları potansiyel kaynak olarak görürken, Bourdieu sosyal sermayeyi, karşılıklılık gayesi taşıyan ilişkilerin ortak değerler ve yüksek düzeyde güvenle sürdürüldüğü bir kaynak olarak nitelendirmektedir. Bourdieu, bu rezervin bireysel amaçları gerçekleştirmek için kullanıldığını belirtir. Coleman ise sosyal sermayeyi yalnızca onu yaratmak için çaba gösterenlerin değil içinde bulunduğu yapının bütün aktörleri tarafından yararlanılabilecek kamusal bir zenginlik olarak nitelmiştir (Field, 2006). Bu bağlamda sosyal sermayenin biriktirilebilen ve depolanabilen bir kaynak olarak nitelendirildiği söylenebilir.

Putnam sosyal sermayenin bireyler arası iletişim ağları, mütekabiliyet ve güvenilirlik normlarına vurgu yaparak toplumsal yapı içinde aktörleri bir araya getirerek, grup içi bağlılığı sağlaması yönüyle sosyolojik bir tutkal rolü oynamasına dikkat çekmektedir (Field, 2006). Toplumda insanlar arası duygusal bağlantıları güçlendiren güvene dayalı normların ve sosyal ağların oluşumu sosyal sermayenin gelişimini yönlendirecek güçlü ve etkili bir alan olacağı söylenebilir. Putnam

(1995)'ın sosyal sermaye yaklaşımında öne çıkan nitelik, toplumsal yaşamda üretilen sosyal ağların, sosyal ilişkilerin gücü ve yoğunluğudur. Sosyal ilişkiler, karşılıklılık ve güvene dayalı normlar ile dayanışma ve birliktelik anlayışıyla, toplumsal yaşamı bireyler ve gruplar için daha üretken hale getiren en önemli kaynak niteliğindedir. Devamlılık arz eden sosyal ilişkiler dayanışma ve iş birliğini artırarak “ben” kavramını “biz”e dönüştürür (Putnam, 1995). Karşılıklı güvenin yanında dayanışma ve biz olma duygusunun sosyal sermaye için son derece önemli olduğu görülmektedir.

Amerikalı siyaset bilimci Fukuyama sosyal sermaye kavramına güven merkezinden bakar. Güveni sosyal sermayeyi oluşturan iş birliğine yönelik toplumsal normların yan ürünü olarak niteler. Aktörlerin mütakabiliyet normlarına uyarak çıkarıcı davranışlardan kaçınacakları, söz ve yükümlülüklerini yerine getirecekleri yüksek güven duygusu oluşacaktır (Fukuyama, 2015). Fukuyama güven duygusuna grupların oluşumunu kolaylaştıracağı ve bu şekilde ortak amaçlara daha verimli bir şekilde ulaşmada iş birliğini geliştireceği vurgusu yapmaktadır.

Fukuyama sosyal sermayenin kaynağını bir toplumdaki güven duygusu olarak vurgular. Bu bağlamda sosyal sermaye düzeyinin toplumda refah düzeyini belirlediğini savunur. Fukuyama (2015)'ya göre güven duygusunun artırıldığı toplumlarda ahlaki kuralların geçerliliği ve toplumdaki yatırımların başarı oranı daha yüksek olur. Fukuyama toplumları güven düzeyi yüksek ve güven düzeyi düşük toplumlar şeklinde sınıflandırarak bunun ekonomik başarı ve refah düzeyi ile ilişkisi üzerinde önemli değerlendirmelerde bulunmuştur. Fukuyama sosyal sermaye açısından güvenin taşıdığı önemi vurgulayarak, toplumsal aktörlerin sözlerini yerine getirerek mütakabiliyet normlarına uyacaklarına, çıkarıcı tutum ve davranışlardan kaçınacaklarına güven duyulduğunda birey ve grupların ortak gayelerine kolayca ve daha verimli biçimde ulaşabileceklerini belirtmiştir. Bu açıdan güven sayesinde sosyal sermaye düzeyinin işlem maliyetini azaltabileceği söylenebilir.

2.2.5.1. Sosyal sermayenin boyutları

Bu bölümde sosyal sermayenin boyutları olarak örgütsel bağlılık, sosyal etkileşim ve aktif katılım, sosyal ağlar, güven, değerler ve normlar ile ilgili açıklamalar yapılacaktır.

i. Örgütsel bağlılık

Bağlılık, bir gruba iş ve iş birliğine, yalnız iş olarak değil, o iş için daha fazla gayret gösterme duygusudur. Bir örgütün ona bağlı ve yaratıcı bir üyesi olmak örgütün amaçları, değerleri ve normlarını anlamak ve benimsemekle olur. Bağlılık grubun ya da örgütün bildiklerini, becerilerini, dilini ve hikâyelerini paylaşmakla başlar. Örgüt içinde birbirleriyle özdeşleşen insanlar ortak tepkiler geliştirirler. Örgüt içindeki sözlü kodlar içine yabancıların giremediği ama üyelerinin içinde rahatlıkla dolaşarak kendilerini evlerinde gibi hissettikleri bir çalıışığa benzer. Kullandıkları sözcük dağarcıkları üyeleri birbirine yakınlştırıp ortak anlamı yaratırken yabancıları dışlar (Cohen ve Prusak, 2001). Örgütsel bağlılık, örgüt amaçlarını benimseyen çalışanların birbirleriyle güven temelinde bütünleşmeleri ve örgütü kendi evleri gibi hissetmelerine benzetilebilir.

Örgütsel bağlılık, karşılıklı çıkarlar için sadece bireylerin doğrudan tanıdıklarıyla değil bireylerin farklı kişi ve gruplarla ortaklaşa çalışmasını sağlar (Field, 2006). Bağlılık kendi kendine gelişen bir süreç olup zorla gerçekleştirilemez. Bireyler bir işin başarısında katkıları olacağına inandıklarında sahiplik duygusu kendiliğinden gelişerek işlerine bağlanırlar. Çözüm üzerinde kendi etkilerini hissederek örgütsel ortamda değerli olma duygusunu yaşarlar (Töremen ve Ersözlü, 2010). Bu bağlamda örgütsel bağlılığın gerek sosyal ilişkileri arttırarak gerekse yeniliklerin uygulanmasına olumlu etki yaparak örgütsel verimi arttıracağı ileri sürülebilir.

ii. Sosyal etkileşim ve aktif katılım

Sosyal etkileşim ve aktif katılım sosyal sermayenin diğeri boyutları ile iç içedir. Güçlü bir sosyal etkileşim ve aktif katılımı sağlayabilmek için sosyal sermayenin boyutları olan güven, bağlılık, sosyal ağlar, değerler ve normları oluşturan unsurların güçlendirilmesi gerekecektir (Ekinci, 2010). Bireyler ve gruplar arasında sosyal sermayenin alt boyutu olan güven temelinde gelişen ilişkiler ve buna bağlı olarak oluşacak sosyal etkileşim aktif katılımın sağlanması için uygun zemini hazırlayabilir.

Sosyal sermaye var olan veya potansiyel kaynakların içinde bulunan ilişkiler ve sosyal etkileşimlerin yaratacağı zenginliklerin toplamı olarak görülebilir. Sosyal etkileşim ve aktif katılım örgütlerde bilginin üretilmesi ve paylaşımına

yönelik işgörenler arasında ilişkileri başlatmaya ve geliştirmeye kaynaklık yapabilir (Şamiloğlu, 2002). Örgüt içinde sosyal etkileşim ve aktif katılımın zenginliği mevcut ilişkileri geliştirirken yeni ilişki ve etkileşimlere de zemin hazırlayacağı düşünülebilir.

iii. Sosyal ağlar

Sosyal iletişim ağlarının bir değer taşıması sosyal sermaye kuramının ana fikridir. İnsanlar birbirleriyle ilişki kurarak ve bunu devam ettirerek tek başına başaramayacakları veya büyük zorluklarla başarabilecekleri amaçları için birlikte çalışabilirler. Çeşitli ağlarla bağlandıkları kişilerle de ortak değerleri paylaşma eğilimindedirler (Field, 2006). Bu yönüyle sosyal ağlar bir kaynak teşkil etmeleri nedeniyle sosyal sermayenin olduğu ve geliştiği alanlar gibi değerlendirilebilir.

Sosyal sermayenin suyu ve toprağı; kişilerin birbirleriyle bağlantılar kurmalarını ve bir araya gelmelerini sağlayan zaman ve mekândır (Cohen ve Prusak, 2001). Sosyal sermaye ile bireyler birden fazla sosyal ağı katılarak kendilerini bu ağlara ait hissedebilirler (Uçar, 2010). Bu şekilde bireylerin kendilerini bir gruba ait hissetmeleri, aynı zamanda ait olma gereksinimini karşılayarak grubun değer ve normlarını kolaylıkla benimsemesine neden olabilir. Sosyal ağlar sayesinde aktörler arasında bilgi akışı sağlanarak iş birliği artabilir, güven pekişerek çeşitli fırsatlar daha kolay paylaşılabilir (Gök, 2014). Sosyal sermayenin anlaşılmasında sosyal ağlar, karşılıklılık, katılım ve güven oldukça önemlidir. Bu şekilde bireyler ve grupların karşılıklı bilgi alışverişi olanağı elde edecekleri söylenebilir.

iv. Güven

Sosyal sermaye güvene dayalıdır. Güven insanlara birlikte yaşama ve iş yapma olanağı oluşturarak her türlü sosyal etkinliğin kolaylaştırıcısı rolünü oynar. Güven aldığımız nefes gibi bütün insani davranışların başlangıcındadır. Güven insanların işlerini yaparken diğer insanlarla uyum içinde hareket etmelerini sağlar (Cohen ve Prusak, 2001). Güven sosyal sermayenin olmazsa olmazı ve başlangıç noktası denilebilir.

Fukuyama (2000, s.42) sosyal sermayeyi “bir toplumda veya onun bazı bölümlerinde güven duygusunun hâkim olmasından ileri gelen bir yeti” olarak tanımlamıştır. Yüksek güven duygusunun etkin olduğu organizasyonlar, aşağı kademelerdeki birimlere yetki devri yaparak sorumluluk verebilirler. Güçlü bir

sosyalleşme eğilimine sahip olmanın ekonomik alan dışında da yararları bulunmaktadır. Güven duygusu yüksek olan toplumlar organizasyonlarını esnek bir anlayışla yönetmeyi gerçekleştirebilir. Düşük güven duygusuna sahip toplumlarda ise işgörenlerin etrafı yoğun bürokratik kurallarla adeta çitlerle çevrilir (Fukuyama, 2000). Düşük güvenlikli ve yoğun bürokratik ortamlarda çalışan işgörenlerin sosyalleşmelerinin ve iş doyumlarının az olacağı, organizasyonların var olan yüksek güven duygusuyla takım çalışmasına dayalı daha verimli çalışma ortamları elde edebilecekleri söylenebilir.

Güven ve sosyal iletişim ağlarının geliştiği toplumlarda bireylerin, örgütlerin, şirketlerin hatta toplumların zenginleştiğini belirten Putnam İtalyan demokrasisi üzerine yaptığı çalışmada; toplumsal refah ve katılım arasındaki uzun vadeli ilişkinin güven normlarıyla ve iş birliği alışkanlıklarının gelişmesiyle ilgili olduğunu belirtmektedir (Field, 2006). Güven ve sosyal iletişim ile zenginleşme arasında pozitif ilişki bulunması altı çizilen bir ifade olarak görülebilir. Sosyal sermaye, bir reaktör gibi tükettiğinden daha fazlasını üreterek güven koşullarını yaratmak için yine güveni kullanır. Güven adeta bu üretim motorunun yakıtıdır. Güven sosyal sermayenin olmazsa olmazı, ürünü ve göstergesidir. Güven sosyal sermayeden sağlanan yarar olması yanında diğer yararları da olanaklı kılan önemli bir unsurdur (Fukuyama, 2000). Sosyal sermaye için yakıt benzetmesi, güven olmadan sosyal sermayenin düşünülemeyeceği anlamına gelebilir. Bu bağlamda güven için sıkıntı, hayal kırıklığı, bıkkınlık ve öfkeden uzakta huzurlu bir ortam oluşturan sosyal sermayenin oluşumunda güçlü bir etken denilebilir.

v. Değerler ve normlar

Hoy ve Miskel (2010, s.165)'e göre örgüt kültürü, "kişileri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemidir." Örgüt kültürü işgörenleri karar alma sürecinde normlar, değerler ve inançlar ile yönlendirir (Çelik, 2013). Normlar, değerlere göre oluşan ve biçimlenen, bireylerin nasıl davranmaları gerektiğini gösteren yazılı olmayan kurallar ve standartlardır. Normlar değerlere göre daha somut olup kaynağını değerlerden alır. Değerler ise bir kültürde önem verilen ve tercih edileni gösterirler. Değerler inançlara göre oluşurlar ve neyin iyi ya da kötü, neyin doğru veya yanlış olduğunu gösteren ölçütlerdir (Şişman, 2011). Van Maanen ve Barley (1984)'e göre değerler sistemleri çalışanların ve sistemin etkinlik ve işlevlerine meşruiyet kazandırır. Değerler grup ürünü olup, örgütlerde

ortak değerler bireyler ve gruplar arası davranışlar ve değerlerin yerleşmesiyle oluşur. Örgütsel yaşamda normlar için iş ile ilgili uyulması gereken kurallar denilebilir.

Normlar insanların konuşmalarını giyim kuşam biçimlerini, anlaşmazlıkları nasıl çözeceklerini, örgütsel çıkarlarla bireysel çıkarları konusunda nasıl davranacaklarını belirler. Normlar yaptırımlarla güçlendirilir. Buna göre bireyler örgütsel yaşamda normlara uygun davrandıklarında ödüllendirilirken normlara aykırı davranışlarında ise cezalandırılacakları söylenebilir. Değerler, kültürün temel sayıltıları olup neyin arzu edilen olduğuna yönelik inançlardır. Örgütlerde paylaşılan değerler örgütün karakteri ve kimliğini tanımlar. Çalışanlar sahip oldukları paylaşılan ortak değerlerle örgütün nihai hedefi hakkında doğru bilgiler edinerek bu standartları yakalayacak kararlara katılabilirler (Hoy ve Miskel, 2010). Değerler örgütsel yaşamda görülenin arkasında yer alır. Örgütte çalışanların belirli durumlarda nasıl davranacakları, karar alımındaki tutum ve davranışları, normlara uygun olmayan davranışlara karşı takınılacak tavırları değerler tarafından belirlenir (Yılmaz, 2008). Bu şekilde işgörenler kendilerini örgütün değerli bir parçası olarak hissederler ve örgütsel yaşam onlar için daha anlamlı hale gelebilir.

2.3. ETİK LİDERLİK VE SOSYAL SERMAYE İLİŞKİSİ

Küreselleşme ile birlikte bireysel ve örgütsel yaşamı kapsayan yerleşik etik değerlerde ve kurallarda büyük değişimler yaşanmaktadır. Bu durum örgütlerde etik sorunların karşılaşma sıklığını arttırmaktadır. Değişen ve yıpranan etik değerler ve ilkelerin yerine yenilerini koyabilmek için güçlü etik liderlere gereksinim daha da artmaktadır (Çelik, 2003). Günümüzde gelişen teknoloji ve sosyal sorunların etik sorunları beraberinde getirdiği ve etik liderlere daha fazla gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bireysel ve örgütsel yaşamdaki değerler ve normlardaki değişimler yeni değerler ve normların oluşturulması gereksinimini doğuracaktır. Bu gereksinim karşılanırken liderlerin öncelikle kendilerine ve yönetsel kararlarına güven duyulması gerekecektir. Tutum ve davranışlarında, yönetsel kararlarında güven duygusunu oluşturan liderlerden etik değerler odaklı davranışlar beklenecektir. Bu bağlamda değişim sürecinin güven temelinde gelişmesi beklenecektir.

Güven liderliğin temel özelliklerinden biridir. Güvenin sarsılması örgütsel başarıyı olumsuz etkiler. İnsanlarla çalışmak ve onların sorunlarına çözüm bulmak

liderin görevleri arasındadır. Sorunları çözebilmek için gereken bilgiler ulaşabilmesi liderin güvenilirliğiyle ilgilidir (Robbins ve Judge, 2013). Buna göre güven ve güvenilir olmanın liderin bilgiye erişimini ve iş birliğinin düzeyini belirleyeceği söylenebilir.

İnsanların bir araya geldikleri iletişim kurmalarını sağlayan zamanı ve mekânı sosyal sermaye için toprak ve suya benzetilmektedir. Bunu başaran liderler sosyal sermayenin gelişebileceği en önemli iki özelliği sağlamış olurlar (Cohen ve Prusak, 2001). Her kim yüksek entelektüel kazanımları, gelişmiş sorumluluk bilinciyle, kaçınılabilecek ve buna cesaret edilebilecek alışılmış tehlikelerin farkındaysa, bu kişi diğerlerini de etkileyerek alışılmış durumun hızla değiştirilmesi konusunda ahlaki bir görevle yüz yüzedir (Tepe, 2000). Sosyal değişimler bir kişinin ya da küçük bir grubun davranış değişimiyle başlayabilir. Yöneticilerin değişim ihtiyacı ve değişimin yönelimi konusunda güçlü bir öngörüye sahip olması beklenir. Bu bağlamda yöneticilerin değişim gereksinimi ve bunun karşılanmasına yönelik zamanı belirlemede yüksek bir öngörüyle harekete geçmesi beklenir.

“Sosyal mekân ve sosyal zaman, sosyal sermayeyi taşıyan ayaklardan oluşan bölünmez matrisin birer parçasıdır. Güven ve iş birliğinin geliştiği yerde başarılı olurlar” (Cohen ve Prusak, 2001, s.117). Bir örgütte etik çaba ve etik programların bulunması örgütte sosyal sermaye oluşmasını kolaylaştıracaktır. Etik değerleri güçlü olmayan yöneticinin yönetsel uygulamalarına şüpheyle bakılabilir. Böyle bir durum sosyal sermayenin oluşumunda önemli bir engel oluşturur (Töremen ve Ersözlü, 2010). Örgütte yöneticilerin karar ve uygulamalarına şüpheyle bakılması uygulama ve kararların etkililiğini temelden sarsacaktır. Bu durum örgütte güven ve iş birliğinin gelişimini engelleyecek, yönetici uygulamalarına derin bir şüpheyle bakılmasına neden olacaktır. Bunun yanında örgütte dalga dalga yayılarak örgütün geleceği için önemli bir risk teşkil edecektir. Okullar sosyal sistemin önemli bir parçası olup güven temeline dayalı insani ilişkilerin geliştiği dinamik bir yapıya sahiptirler.

Okullar sosyal sermayenin yoğun olarak tüketildiği sosyal mekânlardır. Okullarda karşılaşılan etik dışı davranışlar, sadakatsizlik, güvensizlik, yanlış davranışlar, sık yaşanan çatışma durumları, okulun sosyal sermayesini hızla tüketmektedir. Sosyal bir sistem olan okulun varlığını devam ettirmesi için sosyal sermaye yaşamsal öneme sahiptir (Çelik, 2003). Sosyal sermaye oluşumunu

sağlayabilmek, geliştirmek, etik değerlerle bu yönde katkılar sunabilmek okul yöneticisinin önde gelen görevlerinden olduğu söylenebilir.

Sosyal sermaye örgütlerin önemli kaynaklarındanır. Etik liderlik ise etik değerlerin yerleştirilmesi bağlamında bir o kadar değerlidir. Bütün bunların üstünde ise beşeri sermayenin tutarlılığını koruyarak sosyal sermaye zeminine yerleştirilmesi gerekmektedir (Töremen ve Ersözlü, 2010). Sonuç olarak sosyal sermayenin oluşumu için kişiler arasında etik değerlere dayalı güven gibi etik ilkelerin hayata geçmesinde etik liderlerin önemli rolü olacağı söylenebilir. Sosyal bir sistem olarak okullarımız sosyal sermaye bağlamında etik değerlerin hayata geçirildiği ve etik değerlerin yaşandığı örgütler olarak görülebilir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu etik liderlik ve sosyal sermaye kavramları yanında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ile elde edilen sonuçlarına özet olarak yer verilmiştir.

2.4.1. Konu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar yer almaktadır. Önce etik liderlik sonra sosyal sermaye daha sonra da etik liderlik ve sosyal sermaye ile ilgili çalışmalar incelenmiştir.

2.4.1.1. Etik liderlik ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Yılmaz (2006) tarafından yapılan “Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli doktora çalışmasında okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında örgütsel güven düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmada ölçme araçları olarak, “Etik Liderlik Ölçeği” ve “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Etik liderliğin, okulun örgütsel güven düzeyinin alt boyutları olan çalışanlara duyarlılığı, yöneticiye güveni, iletişim ortamını anlamlı düzeyde etkilediği bulunmuştur. Araştırma sonunda okul yöneticilerine yönelik etik liderlik konulu çeşitli eğitim etkinlikleri düzenlenebileceği önerilmiştir.

Turhan (2007) tarafından yapılan “Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi” adlı doktora çalışmasında yöneticilerin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adaletin algılanma düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmada ölçme araçları olarak, “Etik Liderlik Ölçeği” ve “Sosyal Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler Elazığ ilinde görev yapan 82 okul yöneticisi ve 1195 öğretmenden toplanmıştır. Sonuç olarak okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini başarı ile gerçekleştirdikleri fakat öğretmenlere göre etik liderliğin etik ikilemleri çözme etik karar verme ve güvene dayalı liderlik boyutlarında okul yöneticilerinin tam olarak yeterli olmadıkları bulunmuştur. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile okullarda sosyal adalet algılanma düzeyi arasında yüksek dereceli ilişki bulunmuştur. Bu nedenle okul yöneticilerinin etik ilkeleri içselleştirmiş kişilerden seçilmesi ve yöneticilere yönelik etik liderlik konulu eğitim etkinlikleri düzenlenebileceği önerilmiştir.

Uğurlu (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi” isimli doktora çalışmasında, yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak, “Etik Liderlik Davranış Ölçeği”, “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve örgütsel adalet algılarının oldukça yüksek düzeyde algılandığı sonucu çıkmıştır. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin birlikte etik davranış ilkeleriyle ilgili eğitim alabileceği önerilmiştir.

Acar (2011) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Düzeyleriyle İlişkisi” isimli doktora çalışmasında ölçme aracı olarak, “Etik Liderlik Ölçeği”, “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde bulduğu, buna bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede üniversitelerin lisans programlarına etik liderliğe yönelik müfredat konulması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yöneticilere yönelik etkin bir etik liderlik programı hazırlanması önerilmiştir.

Aslan (2012) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Liderlik Standartlarının Geliştirilmesi” adlı doktora çalışmasında, veriler nitel araştırma

yöntemiyle elde edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen veriler okul yöneticilerinin liderlik standartları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin liderlik standartlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi için kavramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik standartları üç boyutta yapılandırılarak alt boyutlar belirlenmiş ve bu doğrultuda liderlik standartları tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda, okul liderlik standartlarının belirlenmesinde uluslararası standartların yanında ulusal düzeyde belirlenecek standartlara da yer verilmesi önerilmiştir.

Yeşiltaş (2012) tarafından yapılan “Örgütsel Özdeşleşmenin Oluşmasında Belirleyiciler Olarak Etik Liderlik ve Etik İklim: Otel İşletmelerine Yönelik Bir Uygulama” isimli doktora çalışmasında ölçme aracı olarak, “Etik Liderlik Ölçeği”, “Etik İklim Ölçeği” ve “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma örneklemini olarak Türkiye’deki 5 yıldızlı otellerin çalışanları seçilmiştir. Araştırmada etik liderlik, etik iklim ve örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle otel yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme ve etik iklimin oluşumunda etik liderlik davranışlarını dikkate almaları önerilmiştir.

Demirtaş (2013) tarafından yapılan “Etik Liderlik Davranışlarının Algılanan Etik İklim Üzerindeki Etkisi: Örgütsel ve Politik Algılamaların Aracılık Rolü” adlı doktora çalışmasında etik liderlik davranışlarının etik iklim algısına etkisinde örgütsel ve politik algılamaların aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmada ölçme araçları olarak, “Etik Liderlik Ölçeği”, “Etik İklim Ölçeği” ve “Örgütsel ve Politik Algılamalar Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler hava alanlarında hizmet veren üç adet lojistik destek merkezinde çalışan 547 kişiden toplanmıştır. Sonuç olarak etik liderlik davranışlarının bağımsızlık etik iklim alt boyutu dışındaki etik iklim alt boyutlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği, etik iklim davranışlarının dolaylı etkisinde örgütsel ve politik algılamaların aracılık rolü oynadığı bulunmuştur. İşletmelerde çalışanların benimsediği etik değerlerin bireysel anlamda ve örgütsel anlamda sağlayacağı yararların tüm toplum tarafından paylaşılabilmesi vurgulanmıştır. Bu bağlamda örgütlerde etik kural ve kodların yerleşmesini destekleyecek etkinlikler önerilmiştir.

Sözen Şahne (2014) tarafından yapılan “Türkiye’de Faaliyet Gösteren İlaç Firmalarının Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımları” isimli doktora çalışmasında ölçme aracı olarak; “Etik Liderlik Ölçeği” kullanılmış ve veriler katılımların internet

üzerinden sağlanması yoluyla elde edilmiştir. Bu çerçevede ankete yeniden katılımı ve boş soru bırakılmasını önleyici teknik düzenleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda araştırma konusuyla ilgili etik lider davranışlarının önemine dayalı eczacılık ve hekimlik mesleki eğitiminde liderlik ders konularının eklenmesi ve mevcut durumun ise genişletilmesi önerilmiştir.

Şentürk (2014) tarafından yapılan “Etik Liderliğin Belirleyicileri Olarak Kişilik, Örgüt Kültürü, Dini Yönelim ve Çevresel Faktörler: Antalya’daki Dört ve Beş Yıldızlı Otellerde Bir Uygulama” isimli doktora çalışmasında ölçme aracı olarak, ” Örgüt Kültürü Ölçeği”, “Kişilik Ölçeği”, “Etik Liderlik Ölçeği”, “Dini Yönelim Ölçeği” kullanılmıştır. Rekabetin, işgören devri ve etik kaygıların yüksek olduğu örgütlerde sinizmin arttığı, bu nedenle turizm sektöründe yöneticilerin etik lider özellikleri taşımasının yönetici tercihinde bir ölçüt olarak alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Toytok (2014) tarafından yapılan “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Örgüt Kültürü Üzerine Etkisi” (Düzce İli Örneği) adlı doktora çalışmasında örneklem olarak Düzce ilinde ilk, orta ve lise türündeki öğretmenler seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak etik liderliğin örgüt kültürünün önemli bir yordayıcısı olduğu, yöneticilerin etik liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda getirilen önerilerde okul yöneticilerinin etik liderlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiye dikkatlerinin çekilerek örgütün genel performansına katkısı konusunda farkındalık yaratılması önerilmiştir.

Çelik, Dedeoğlu ve İnanır (2015) otel işletmelerinde etik liderlik, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma Antalya ilinde 4 ve 5 yıldızlı otellerde çalışan 391 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile otel işletmelerinde uygulanan etik liderlik biçiminin örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılığın iş doyumunu ile etik liderlik arasındaki aracılık rolünü ortaya koymakta araştırmanın amaçlarındandır. Örneklemeden gelen veriler Lisrel programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda etik liderliğin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Çemberci, Civelek ve Günel (2016) “Etik Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Etik İklimin Aracılık Etkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. Ölçme araçları olarak; örgütsel bağlılık için Allen ve Meyer (1993)’in geliştirdiği 5 soruluk ölçek, etik liderlik için Schwepker (2001)’in geliştirdiği 7 soruluk ölçek kullanılmıştır. Araştırma örneklemini İstanbul’da sağlık, kamu ve eğitim sektörlerindeki 5 şirkette çalışan 200 personel oluşturmaktadır. Bu araştırmada örgüte bağlılık, etik liderlik ve örgütün etik iklimi arasında bir model kurmak amaçlanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak aracılık etkisi test edilmiştir. Sonuç olarak etik liderlik ile örgütsel bağlılık arasında örgütsel iklimin aracılık rolü anlamlı olarak bulunmuştur.

Eser (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Etik Liderlik Algısının İşle Bütünleşme ile Olan İlişkisinde Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Etkisi” adlı doktora çalışmasında öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmeye olan etkisinde öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı izlenmiştir. Araştırmada ölçme araçları olarak, “Etik Liderlik Algısı Ölçeği” ve “Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler Gaziantep ilinde görev yapan 982 ilköğretim öğretmenleriyle yapılan çalışmadan toplanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşme arasında pozitif ve yüksek dereceli ilişkisi belirlenmiştir. Bu nedenle okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini artırmaya yönelik etkinliklere katılmaları önerilmiştir.

Haban (2018) tarafından yapılan “Ortaöğretim Kurum Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bir Karma Yöntem Çalışması” isimli doktora çalışmasında karma araştırma yöntemi tasarımı ile ortaöğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik davranışları incelenmiştir. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ölçme araçları olarak, “Etik Liderlik Ölçeği” ve nitel bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanarak veriler elde edilmiştir. Nicel veriler Gaziantep ilinde görev yapan 528 öğretmen ile yapılmıştır. Nitel veriler ise aynı ilde 14 okul müdürü ve 15 öğretmenin katılımıyla toplanmıştır. Araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarının yüksek dereceli ilişkisi bulunmuştur. Okul müdürlerinin etik lider davranışlarının okul iklimi ve karar verme süreçlerini

pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Okul içi sosyal etkinliklerin artırılması yoluyla öğretmen ve okul yöneticilerinin birbirlerini daha iyi tanımalarına olanak sağlayacak koşulların oluşturulması önerilmiştir.

2.4.1.2 Sosyal sermaye ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Ekinci (2008) tarafından “Genel Liselerdeki Sosyal Sermaye Düzeyinin ÖSS Başarısına Etkisi” isimli Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Şanlıurfa illerinde bulunan genel liselerde yapılan doktora çalışmasında, başarı düzeyi farklı okullarda görev yapan öğretmenler arasında yalnız “Örgütsel Bağlılık” boyutunda anlamlı fark olduğu, başarı düzeyi yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal sermaye algı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda getirilen önerilerde okul yöneticilerinin sosyal sermayenin önemli bir alt boyutu olan örgütsel bağlılık duygusunu güçlendirmeye yönelik güçlü bir çaba göstermelerinin önemi vurgulanmıştır.

Ekşi (2009) tarafından yapılan “Sosyal Sermaye-Önemi, Üretimi ve Ölçümü Üzerine Bir Alan Araştırması” isimli Selçuk Üniversitesi öğrencileri üzerinde yapılan doktora çalışmasında, öğrencilerin katılım, sosyal adanmışlık ve sorumluluk düzeyi, güven, özyeterlilik, iletişim, girişkenlik yetenekleri, farklılıklara hoşgörü, ilişkiler alt boyutlarında karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin sosyal sermaye düzeyi katılım ve güven boyutlarında düşük düzeyde olduğu, ancak bütün boyutların bir arada değerlendirilmesinde yüksek düzeyde özyeterlilik, kontrol ve iletişim düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı düzeyleriyle ilgili, ailelerinin maddi ve manevi desteğini hissetmelerinin yeterli olmaktan ziyade ailelerinin bu desteğini ve dersleriyle ilgilenmelerini, bizzat yaşayarak görmeleri durumunda başarıları üzerinde etkili olacağı belirtilmiştir.

Baştürk (2011) tarafından yapılan “Türk Toplumunda Sosyal Sermaye, Toplumsal Ağlar ve Sosyal Hareketlilik” isimli Uludağ Üniversitesinde yapılan doktora çalışmasında, toplumsal ağ etmeninin öğrencilerin eğitim başarılarını hangi düzeyde etkilediği araştırılmıştır. Öğrenci ailelerinin nitelikleri açısından yapılan değerlendirmede dezavantajlı gruptan gelen aileler için kardeş sayısının artması başarıyı artırıcı bir unsur olarak görülmekte iken avantajlı grupta kardeş sayısı başarıyı düşürücü bir faktör olduğu belirtilmektedir. Kardeş sayısının dezavantajlı

gruplar için bir dayanışma kaynağı olduğu, özellikle yükseköğrenim görmüş bir kardeşin eğitim başarısını olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Çiftçi (2011) tarafından dokuz girişimci yöneticiyle nitel araştırma tekniğiyle yapılan “Örgüt Teorilerinde Yöneticinin Yeniden Konumlandırılması İçin Bir Araç Olarak Sosyal Ağlar” adlı doktora çalışmasında elde edilen sonuçlardan biri olarak; girişimci yöneticilerin, örgütsel başarı için ekonomik ilişkilerini sosyal ilişki seviyesine, sosyal ilişkilerini de ekonomik ilişki seviyesine bilinçli olarak taşıma girişiminde buldukları için bu yönde sosyal yapı geliştirdikleri belirtilmiştir. Bir diğer sonuç ise girişimci yöneticilerin sahip oldukları aile kaynaklı içsel sosyal sermayelerini kendi içsel çabalarıyla geliştirdikleri dışsal sosyal sermayelerini örgütlerinin başarısı için cesaretle kullandıkları sonucudur. Araştırma sonunda öneri olarak örgütsel farklılıklar ve sosyal sermaye/ağ yönetimi arasında yapılabilecek ara tanımlamalar için bu araştırmanın bir metin olarak kullanılabilir durumda olduğu vurgulanmıştır.

Aydemir (2011) tarafından yapılan “Toplumsal İlişkilerin Sosyal Sermaye Değeri” adlı doktora çalışması Konya merkez ilçelerinden Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerinde anket tekniği kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında topluluk duygusunu etkileyen değişkenler ile sosyal sermaye düzeyine etki eden değişkenler arasında dikkat çekici düzeyde farklılıklar bulunduğu belirtilmiştir. Bu farklılığı yaratan asıl unsurlardan komşuluk ve mahalle perspektifinde gelişen günlük sosyal ilişkilerin önemi vurgulanarak komşuluk ilişkilerini besleyen değişkenlerin sosyal sermaye düzeyine etki eden değişkenlerden farklılaştığı belirtilmiştir.

Şahin (2011) tarafından yapılan “Sosyal ve Entelektüel Sermayenin İlköğretim İle Ortaöğretim Okullarında Kullanılma Düzeylerinin Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi” isimli doktora çalışması Gümüşhane, Bayburt, Trabzon illeri ile Akçaabat ilçesinde uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgularda ilköğretim okullarında sosyal sermaye düzeyinin iyi düzeyde ortaöğretim okullarında ise orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak ilköğretim okullarında sınıf öğretmenliği tarzının hâkim olmasının sosyal ilişkilerin oluşturduğu ortak kültürün bir göstergesi olarak düşünülebileceği, normlar ve değerler ile iletişim ve paylaşılan ağların bu ortak yaşamın yoğunluğuyla ilgili olacağı vurgulanmıştır. Araştırma sonunda sosyal sermayenin unsurları olan bağlılık, aidiyet, iletişim, katılım ile sosyal ağlar ve ilginin okul kültürünün

oluşmasında ve güdülemede yöneticilerin dikkate alması gereken konular olarak belirtilmiştir.

Turgut (2013) tarafından yapılan “Sosyal Sermaye ve Bilgi Paylaşımı Davranışının Yenilikçilik İklimine Etkisi” isimli doktora çalışması Kütahya ilinde hastane çalışanlarının katılımıyla yapılmıştır. Örgütlerin sahip olduğu kritik kaynakların onların varlığı için önemi belirtilerek en önemli kritik kaynağın insan kaynağı olacağı vurgulanmıştır. İnsan kaynağının kullanılmasında normlar, ortak dil ve hikâyeler etkileşim ve güvenin önemli unsurlar olduğu, sosyal sermaye unsurunun örgütsel kaynakların ortak amaçları gerçekleştirme yönünde kullanımı ve paylaşılmasında örgüt içi ve dışı kaynaklara ulaşmayı da kolaylaştırdığı, aynı zamanda işlem maliyetini azalttığı belirtilmiştir. Araştırma sonunda öneri olarak örgütte birimler arası bağları güçlendirme yönündeki çabaların ortak amaçlara ulaşımı kolaylaştırarak maliyetin azalması yönünde katkısı olabileceği vurgulanmıştır.

Aküzüm, Demirkol, Koçoğlu, Özmen ve Tan (2014) tarafından yapılan “Örgütsel Bağlılığın Yordayıcısı Olarak Sosyal Sermaye ve İş Tatmini” isimli çalışmada sosyal sermayenin iş doyumu ve örgütsel bağlılığın birbiri ile olan etkileri ve bu etki düzeylerinin açıklanması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilinde görev yapan 315 okul müdüründen oluşmaktadır. Bu araştırma “Sosyal Sermaye Ölçeği”, “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal sermayenin iş doyumu ve örgütsel bağlılığın önemli yordayıcıları olduğu belirtilmiştir.

Emhan, Tongur ve Türkoğlu (2016) “Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Kamu Sektöründe Sosyal Sermaye, Örgütsel Davranış ve Performans” adlı çalışmada örneklem olarak seçilen Diyarbakır, Batman ve Mardin illerinde vergi dairelerinde çalışan 308 memura uygulanan ölçekle veriler toplanmıştır. Yirmi altı soruluk bir anket kullanılmıştır. Sonuç olarak sosyal sermaye ve örgütsel verim arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, aynı zamanda örgütsel bağlılığın sosyal sermaye üzerinde aracılık etkisi olduğu bulunmuştur.

Günkör (2016) tarafından yapılan “Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye ve Eğitim Ortamına İlişkin Algıları” adlı doktora çalışması Ankara Gazi Üniversitesinde tam zamanlı çalışan öğretim elemanlarının katılımıyla yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanlarının Sosyal Sermaye Algısı Ölçeği” ve “Öğretim Elemanlarının Eğitim Ortamı Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma 355 öğretim elemanın katılımıyla gerçekleştirilmiş olup öğretim elemanlarının sosyal sermaye ve eğitim ortamına yönelik algıları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda; sosyal etkinlikler ve projeler yapılması, karar alma sürecine öğretim elemanlarının katılımının sağlanması, eğitim ortamlarında fiziki koşullarda düzeltmeler yapılması öneri olarak belirtilmiştir.

Polatcan (2017) tarafından “Okullarda Sosyal Sermaye ile Yenileşme İklimi Arasındaki İlişki” isimli doktora çalışması yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 700 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Okullarda Sosyal Sermaye Ölçeği”, “Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgularda okullarda sosyal sermaye ve yenileşme iklimi düzeyinin orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Okullardaki sosyal sermaye ile yenileşme iklimi arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonunda okulda görev yapan öğretmenlerin birlikte zaman geçirmelerine yönelik sosyal etkinlikler düzenlenmesi, öğretmenlerin kararlara daha çok katılımının sağlanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

2.4.1.3. Etik liderlik ve sosyal sermaye ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Yıldız, Aykanat ve Tüzemen (2016) “Etik Liderliğin Sosyal Sermaye Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmasını Ardahan Üniversitesinde görev yapan 156 öğretim elemanı ile yapmıştır. Yapılan nicel analizlerde yapısal eşitlik modellemesi kurulmuştur. Sonuç olarak işgörenlerin sosyal sermaye algıları ile etik liderlik davranışları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Anlamlı ve pozitif ilişkinin en yüksek düzeyde etik liderlik davranışları ile yapısal sosyal sermaye arasındaki ilişkilerde olduğu belirtilmiştir.

2.4.1.4. Yurt içinde yapılan araştırmaların özet olarak değerlendirilmesi

Yurt içinde etik liderlik ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun eğitim sektöründe ilk-orta-lise düzeyinde okullarda yapıldığı az sayıda olsa da üniversite öğrencileri ve çalışanları ile yapılan araştırmaların olduğu görülmektedir. Özel sektörde otel işletmelerinde çalışanlarla da yapılan araştırmalar bulunmaktadır.

Eğitim alanında okullarda yapılan çalışmalar yöneticilerin etik liderlik davranışlarıyla örgütsel adalet, güven, örgüt kültürü, motivasyon ilişkisi üzerine olduğu, bu araştırmalarda çoğunlukla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, çok sınırlı da olsa nitel ve karma yöntem araştırmalarının da bulunduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarında yöneticilerin etik liderlik davranışlarıyla örgütsel adalet, güven, örgüt iklimi, örgütsel bağlılık konularında pozitif ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Yurt içinde sosyal sermaye ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla eğitim sektöründe lise ve niversite düzeyinde yapıldığı bunun yanında özel sektör ve kamu sektöründe çalışanlarla yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların sosyal sermaye ile örgütsel bağlılık, örgütsel başarı ya da çalışanların sosyal sermaye düzeylerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Araştırmalarda nitel yöntemin çoğunlukla kullanıldığı görülmekte olup araştırma sonuçlarında sosyal sermaye ile ilişkisi incelenen örgütsel bağlılık, örgütsel başarı, ğrenci başarı ile yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Yurt içinde etik liderliğin sosyal sermaye üzerine etkisi konusunda niversite ğretim elemanları ile nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bir araştırmaya rastlanılmıştır. Araştırma sonucunda etik liderlik davranışları ile çalışanların sosyal sermaye düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu sonucuna varıldığı görülmektedir.

2.4.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır. nce etik liderlik sonra sosyal sermaye daha sonra da etik liderlik ve sosyal sermaye ile ilgili araştırmalar incelenmiştir.

2.4.2.1. Etik liderlik ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Watson (2010) “Etik Liderlik ve rgtsel Bağlılık” isimli yaptığı çalışmada araştırma sorusu olarak çalışanlara, “bir liderin çalışanların değerini algılayıp algılamamasının örgütle olan ilişkilerini etkileyip etkilemediğini” sormuştur. Herrbach ve Mignonac (2007) tarafından yapılan bir araştırmaya dayanan çalışmada çalışanların etik lider değerleri algıları doğrultusunda bir liderin nezaket değerleri,

düşünce, adalet, ahlaki sakinlik ve sosyal eşitlik hakkındaki algılarını ve bu algılamaların çalışanların örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, liderin etik değer algısının çalışanların örgütsel bağlılık düzeyini etkileme potansiyeline sahip olduğu bulunmuştur.

Yates (2011) tarafından yapılan “Etik Liderlik, İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık İle Olan İlişkisi” isimli araştırmada nicel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Oregon şehrindeki bir devlet ve bir özel üniversitede lisans ve master öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Brown vd. (2005) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeği”, “Minnesota İş Doyumu Ölçeği”, Mowday vd. (1982) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonunda etik liderliğin örgütsel bağlılık ve iş doyumuyla yüksek korelasyon katsayısı varken, örgütsel vatandaşlık davranışları ile çok düşük korelasyon çıkmıştır. Yüksek düzeyde etik davranış gösteren liderlerin çalışanlarının diğer liderlerin çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde iş doyumunu ve örgütsel bağlılık gösterdikleri bulunmuştur.

Binti Ismail ve Bin Davut (2014) tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde Etik Liderliğin Örgütsel Bağlılığa Etkisi” isimli araştırmanın örneklemini Malezya’nın Kedah eyaletinde 324 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “İşte Etik Liderlik Ölçeği” ve “Üç Aşamalı Çalışan Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak etik liderliğin eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmada örgütsel bağlılığı arttırmak için örgüt yöneticilerinin etik liderliği kullanmasının örgütsel performansı arttıracığı söylenmiştir.

Khuong ve Nhu (2015) tarafından yapılan “Etik Liderlik ve Örgüt Kültürünün Turizm Sektöründeki Çalışanların Sosyallik ve Bağlılıkları Üzerine Etkisi” adlı araştırmada, örneklem olarak seyahat ajansı, turizm acentaları, otel ve restoranlar gibi turizm şirketlerine bağlı 300 çalışana anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Nicel yöntemle yapılan bu araştırma sonucunda çalışanların sosyalliği, katılımcılığı ve sorumluluk kültürünün çalışanların örgütsel bağlılığına pozitif etkisi olduğu görülmüştür. Ek olarak örgütsel bağlılığı arttırmak için sosyal yetenekli kişilerin işe alınması, görev kültürü ve katılımcılık içeren stajerlik programları düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca çalışanların sosyalliği etik liderlik ve uyum kültüründen pozitif olarak etkilendiği bulunmuştur.

2.4.2.2 Sosyal sermaye ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Stanton-Salazar ve Dornbusch (1995) Kalifornia liselerinde Meksika kökenli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada, sosyal sermayenin insani sermayeye katkısını savunan Coleman (1988)'in savını destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çerçevede araştırmanın yapıldığı okullarda yüksek notlar alan ve yüksek düzeyde yoğunlaşan öğrencilerin sosyal sermayelerinin de yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada sosyal sermayeye sahip olmanın iki dil konuşan öğrenciler için ana dili İngilizce olan öğrencilere göre daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca Latin kökenli öğrencilerin diğer alanlardaki eksik yönlerini sosyal sermaye ile gidermeye çalıştıklarını açıklamışlardır.

Macke, Genari ve Faccin (2012) tarafından yapılan “Sosyal Sermaye ve Bağlılık” isimli araştırmada örneklem olarak Brezilya Şarap Endüstrisi Grubana ait 74 şirkette 193 çalışana ölçek uygulanmıştır. Araştırma amacı bağlılık ve sosyal sermaye arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonunda bağlılığın normatif ve duygusal boyutları bağlamında sosyal sermaye gelişimini arttırdığı bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda çalışana verilen destek, güven ve diğer sosyal sermaye unsurlarının işgörenlerin görevlerini yerine getirmesinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Sayadi ve Hayati (2014) “Eğitim Örgütlerinde Çalışanların Sosyal Sermaye ve Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında yöntem olarak tarama ve uygulamalı bir desen tasarlamış araştırma örneklemi Zonjan eğitim sisteminde 157 çalışandan oluşturmuştur. Sosyal sermaye ve örgütsel bağlılık sırasıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve Mayer & Allen tarafından geliştirilen ölçekler ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda çalışanların sosyal sermaye ve örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu, sosyal sermaye ve örgütsel bağlılık arasında doğrudan pozitif bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Ayrıca çalışan personelin toplumsal ilişkileri örgütün hedef ve değerlerine ulaşmak için samimi ve gayri resmi ilişkileri sosyal sermayenin ve örgütsel bağlılığın teşvik edilmesinde kendini gösterdiği belirtilmiştir.

Dehghanian ve Rastegar (2016) tarafından yapılan “Öğretmenlerdeki Sosyal Sermaye ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” isimli araştırmada 2015 yılında Bandar Abbas bölgesinde bulunan 2825 öğretmen arasından rastgele seçilen 360

öğretmen araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi, varyans analizi ve ortalama farkları kullanılmıştır. Sonuç olarak sosyal sermaye ve örgütsel bağlılık arasında yüksek ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal sermayenin iş memnuniyeti ile birlikte örgütsel bağlılığı yükselttiği belirtilmiştir.

Kim ve Seo (2016) tarafından Güney Kore’de “Dönüşümcü Liderlik, Sosyal Sermaye ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” adlı çalışmada sosyal sermayenin hastanelerdeki hemşirelerin örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik ilişkisi üzerinde aracılık etkisi araştırılmıştır. Hastanelerde çalışan 244 hemşire üzerinden toplanan verilerin analizinde SPSS ve AMOS programları ile yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Sonuç olarak dönüşümsel liderlik, sosyal sermaye ve örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığa etkisinde sosyal sermayenin kısmi aracılık etkisi olduğu bulunmuştur. Örgütsel bağlılığı arttırmak için başhemşirelerin dönüşümsel liderlik göstererek örgütsel bağlılık ve sosyal sermaye arasında arabuluculuğu tavsiye edilmiştir.

2.4.2.3 Etik liderlik ve sosyal sermaye ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Connos (2006) tarafından yapılan “Yönetim Gruplarında Sosyal Sermayenin Gelişmesinde Değer Temelli Liderliğin Etkileri” isimli çalışmada değer temelli liderlerin örgütte takipçileri klasik otorite yetkilerine igereksinim duymadan, güçlü ve içsel bir şekilde etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırma örnekleminde 70 lider ve grubu bulunmaktadır. Söz konusu liderlerin sosyal sermayelerini değerlendirirken 360 derece metodolojisi kullanılmıştır. Liderlikte ilhamın, bütünlüğün ve otoriterciliğin liderlik boyutları araştırılmıştır. Sonuç olarak, bir dizi karma regresyon analiziyle, değer temelli liderlerin kendi gruplarında sosyal sermayeyi geliştirirerek grup performansının güçlendiricisi olduğu bulunmuştur.

Alves (2008) tarafından yapılan “Bireysel Kapasiteler Takım Liderliği Davranışı ve Performans” isimli araştırmanın amacı ekip liderliğini yetenekler temelinde etkinliklere organize etmedir. Araştırmanın örneklemini Çin’de etkinlik gösteren iki organizasyonda 350 birey ve 69 takım oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ekip liderliğinin derinlemesine anlaşılmasında sosyal sermayenin ayrıştırılması, ekip süreçlerinin incelenmesi ve ekip liderliği davranışlarının yeniden yapılandırılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Sanders (2010) tarafından yapılan “Sosyal Sermaye ve Etik Liderlik Arasındaki İlişki” adlı nitel bir araştırmada, 1940-45 yılları arasında Nazi işgali altında yaşayan ve baskı gören insanlar incelenmiştir. Bu çalışma İngiliz Kanal Adalarında sivil yöneticilerin ortak liderliğine odaklanmaktadır. Sonuç olarak sosyal sermaye ve lider etiği arasındaki ilişki bulunmuş ve erdemin kriz durumunda sosyal sermaye stoğunun katalizörü olarak hizmet ettiği savunulmaktadır. Etik liderliğin hiç beklenmedik aşırı zorlanma durumlarında (Nazi işgali gibi) somut verimlilik ve moral etkiler ürettiği bulunmuştur. Bu da etiğin pratik değeri konusunda şüphecilğe karşı gelen etiğin değerini yükselten bir sonuçtur. Ayrıca günlük pratikte etik liderliği arttırmak için daha fazla sosyal sermaye oluşturmanın önemi bulunmuştur.

Zheng, Wang ve Li (2011) tarafından yapılan “Etik Liderlik, Sosyal Sermaye ve Müşteri İlişkilerini Yeniden Düşünme” isimli araştırmada klasik Çin perspektifiyle etik liderliğin sosyal sermaye ve müşteri ilişkilerine etkisinin açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırma örneklemini olarak 215 Çin firmasındaki üst düzey yöneticiler belirlenmiştir. Veri analizi olarak yapısal eşitlik modellemesi ve hiyerarşik regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak etik liderlik ve sosyal sermayenin müşteri ilişkileri üzerinde anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur.

Pastoriza ve Arino (2013) tarafından yapılan “Denetmenlerin Etik Liderliklerinin Örgütün İçsel Sosyal Sermayesine Etkisi” isimli çalışmanın amacı örgütün sosyal sermayesinin bir öncülü olan denetmenlerin etik liderliğini deneysel olarak keşfetmektir. Araştırma örneklemini 408 yarı zamanlı çalışan İspanyol, Fransız ve Portekizli işletme alanında yüksek lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Yapısal eşitlik modeli sonrasında denetmenlerin etik liderliklerinin sosyal sermayenin yapısal, ilişkisel ve bilişsel boyutlarını anlamlı yordadığı bulunmuştur.

2.4.3 Etik Liderlik ve Sosyal Sermaye ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmaların Özet Olarak Değerlendirilmesi

Yurt dışında etik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunluğunun etik liderliğin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgüt kültürü üzerine etkileri konusunda yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda daha çok nicel yöntemlerin kullanıldığı ve araştırma sonuçlarında etik liderliğin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgüt kültürü üzerine pozitif ve anlamlı etkisinin olduğu sonuçlarına varıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu araştırmaların

eğitim alanında lise ve üniversite düzeyinde yapıldığı, bazı araştırmaların ise turizm sektöründe çalışanlarla yapıldığı görölmektedir.

Yurt dışında sosyal sermaye ile ilgili yapılan araştırmaların; örgütsel bağlılık, beşeri sermaye ve davranışsal liderlik konularında olduğu görölmektedir. Farklı sektörlerde yapılan araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinin ağırlıkta kullanıldığı görölmektedir. Araştırma sonuçlarında sosyal sermayenin örgütsel bağlılık, beşeri sermaye ve davranışsal liderlik konularında anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu sonucuna varıldığı görölmektedir.

Yurt dışında etik liderlik ve sosyal sermaye ilişkisi üzerine de araştırmalar yapıldığı görölmektedir. Araştırmalar çoğunlukla eğitim sektörü dışında yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda sosyal sermaye ile takım liderliği, değer temelli liderlik ile sosyal sermayenin müşteri ilişkilerine etkisi incelendiği görölmektedir. Araştırma sonuçlarında sosyal sermayenin değer temelli liderlik, takım liderliği, müşteri ilişkileri konularında anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu sonucuna varıldığı görölmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Açıklayıcı desen: “İçinde araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aradığı bir karma yöntem desendir. İkinci nitel aşama, ilişkili sonuçları daha derin açıklama amacıyla uygulanır ve desene adını veren de bu bulguları açıklamaya odaklanmadır. Bu desene nitel takip yaklaşımı da denilmektedir” (Morgan, 1998’den akt. Creswell ve Plano Clark; 2015, s.89). Açıklayıcı karma yöntem olarak nitelenen bu iki aşamalı çalışmada araştırmacının amacı, elde edilen nicel sonuçlara ulaştıktan sonra bu sonuçları daha ayrıntılı olarak derinlemesine araştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın ilk aşamasında, nicel ölçekler ile öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin ne olduğu ve bu değişkenlerin öğretmenlerin “cinsiyet”, “yaş”, “kıdem” ve “öğrenim durumu” değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, nitel yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla farklı grupları temsil eden 38 öğretmen ile nicel araştırmada ortaya çıkan bulguların nedenleri derinlemesine incelenmek istenilmiştir. Nicel ve nitel verileri toplama nedenleri, araştırma problemini tam olarak açıklığa kavuşturmak, nicel araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların nedenlerini derinlemesine incelemek, açıklayıcı desen olarak nitel araştırma ile açıklığa kavuşturmadır.

Araştırmanın birinci aşamasında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin belirlenmesi hedeflendiğinden bu araştırmada betimsel tarama modeli

içinde ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Bunun nedeni tarama modellerinin halen ya da geçmişte var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen araştırmalara uygun bir model olmasıdır. Betimsel tarama modelleri olay taramaları ve genel taramalar olarak iki kısma ayrılabilir. Genel tarama modeli bir evrende yer alan çok sayıdaki bireyler hakkında genel bir görüşe varılmak istendiğinde ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılan taramadır. Bu grup içinde iki ya da daha çok değişken arasında beraber değişim varlığı ya da derecesini bulmaya yönelik çalışmaya ilişkisel tarama modeli denilmektedir (Karasar, 2006).

Araştırmanın ikinci aşamasında yapılan nitel araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları, genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olgunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak sonuçlar sağlayan örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Patton, 2014). Olgubilim desenini kullanan araştırmaların amacı, insanların belli bir olgu ya da gerçeğin belirli bir yönünü deneyimleme, yorumlama, anlama ya da kavramsallaştırmada kullandıkları farklı yolları tanımlamaktır. Bu şekilde belirli bir olgu üzerinde anlayışlar ortaya çıkarılır ve bu anlayışlar kavramsal kategorilere göre sınıflandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinde ortaya çıkan farkların nedenleri belirlenmeye çalışılmış olup bu nedenle olgubilim deseni kullanılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Bu başlık altında araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ait evren hakkında bilgi verilerek örneklemin belirlenme süreci açıklanmıştır. Her iki boyuta yönelik evren ve örneklem ayrı ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini, Adana ili 5 merkez ilçesinde bulunan 114 resmi ortaöğretim kurumunda 2015-2016 öğretim yılında görev yapan 6371 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenindeki ilçelere göre öğretmen dağılımları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırma evreninde bulunan öğretmenlerin merkez ilçelere göre dağılımı

Merkez İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Çukurova	28	1613
Karaisalı	4	100
Sarıçam	12	513
Seyhan	43	2725
Yüreğir	27	1420
TOPLAM	114	6371

Kaynak: Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2016

Tablo 3.1 incelendiğinde evren içerisinde okul ve öğretmen sayısının en fazla Seyhan ilçesinde (43 okul, 2725 öğretmen), en az okul ve öğretmen sayısının ise Karaisalı ilçesinde bulunduğu görülmektedir (4 okul, 100 öğretmen). Çukurova ilçesinde (28 okul, 1613 öğretmen), Yüreğir ilçesinde (27 okul, 1420 öğretmen), Sarıçam ilçesinde (12 okul, 513 öğretmen) bulunmaktadır. Yüreğir ve Çukurova ilçelerinde okul ve öğretmen sayılarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada 5 merkez ilçeden örneklem alınma yoluna gidildiği için tabakalı örnekleme metodu uygulanmıştır. “Tabakalı örneklemede öncelikle evren benzeşik alt evrenlere ayrılır. Bu suretle alt evrenlere ait varyans azalır ve alt evrenin temsil gücü artmış olur” (Balcı, 2010, s.85).

Araştırmada uygun örneklem büyüklüğüne yönelik olarak ana kütle büyüklüğü bilindiğinden örneklem büyüklüğünü hesaplamada kullanılan formül şu şekildedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014):

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N - 1) + t^2 p q}$$

Bu durumda öğretmen evrenindeki birey sayısı N=6371 formüle konulursa:

$$n = \frac{6371 \cdot 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{0,03^2 \cdot (6371 - 1) + 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5} = 914$$

Formül hesaplandığında öğretmenlerden seçilecek 914 kişilik örneklemin evreni temsil edebileceği görülmüştür. Her bir merkez ilçeden seçilecek en az örneklemin belirlenmesi için öncelikle tabaka ağırlığı hesaplanmıştır.

$$\text{Tabaka Ağırlığı} = \frac{\text{Örneklem Büyüklüğü}}{\text{Evren Büyüklüğü}} = \frac{914}{6371} = 0.14$$

Tabaka ağırlığı 0.14 (%14) bulunmuştur. Böylece her bir ilçedeki çalışma evreninin en az %14'ü alınarak örnekleme katılırsa örneklem tüm alt evrenleri temsil etmiş olacaktır. Araştırma örnekleminin ilçelere göre öğretmen dağılımları Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

Araştırmaya katılması gereken-katılan öğretmenlerin merkez ilçelere göre dağılımı

Merkez İlçe	Araştırmaya Katılması Gereken En Az Öğretmen Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı
Çukurova	232	346
Karaisalı	14	22
Sarıçam	73	104
Seyhan	391	431
Yüreğir	204	293
TOPLAM	914	1196

Çukurova merkez ilçesi için seçilmesi gereken en az öğretmen sayısı 232 iken araştırmada 346 öğretmen alınmıştır. Karaisalı merkez ilçesi için seçilmesi gereken öğretmen sayısı en az 14 iken araştırmada 22 öğretmen alınmıştır. Sarıçam merkez ilçesi için seçilmesi gereken öğretmen sayısı en az 73 iken araştırmada 104 öğretmen alınmıştır. Seyhan merkez ilçesi için seçilmesi gereken öğretmen sayısı en az 391 iken araştırmada 431 öğretmen alınmıştır. Yüreğir merkez ilçesi için seçilmesi gereken öğretmen sayısı en az 204 iken araştırmada 293 öğretmen alınmıştır.

Araştırmada örneklem geçerliliğini arttırmak için en az olması gereken örneklem büyüklüğünün üzerinde örneklem seçilmiştir. Tabaka ağırlıkları dikkate alınarak merkez ilçelerden belirlenen örneklem büyüklüğü Tablo 3.3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.3.

Araştırma örneklemini olarak seçilen öğretmenlerin merkez ilçelere göre dağılımı

Merkez İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Çukurova	16	346
Karaisalı	2	22
Sarıçam	6	104
Seyhan	20	431
Yüreğir	15	293
TOPLAM	59	1196

Tablo 3.3 incelendiğinde örneklem içerisinde okul ve öğretmen sayısının en fazla Seyhan ilçesinde (20 okul, 431 öğretmen), en az okul ve öğretmen sayısının ise

Karaisalı ilçesinde bulunduğu görülmektedir (2 okul, 22 öğretmen). Bu araştırmada evreni temsil eden 1196 öğretmen üzerinde ölçek uygulanmıştır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumlarına ait kişisel bilgileri Tablo 3.4'te ifade edilmiştir.

Tablo 3.4.

Nicel araştırma örneklemindeki öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre dağılımları

Kategori	Grup	N	%
Cinsiyet	Erkek	604	50.5
	Kadın	592	49.5
Yaş	21-30	118	9.9
	31-40	481	40.2
	41-50	459	38.4
	51 ve üzeri	138	11.5
Kıdem	1-5 yıl	138	11.5
	6-10 yıl	157	13.1
	11-15 yıl	235	19.6
	16-20 yıl	303	25.3
	20 ve üzeri	363	30.4
Öğrenim Durumu	Lisans	1003	83.9
	Yüksek Lisans	193	16.1
TOPLAM		1196	100

Tablo 3.4 incelendiğinde cinsiyet bağlamında kadın ve erkek öğretmenlerin sayılarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin sayısı 604 iken kadın öğretmenlerin sayısı 592'dir. Yaş bağlamında en çok 31-40 yaş aralığında (N=481), en az 21-40 yaş aralığında öğretmenin araştırmaya katıldığı söylenebilir. Bunun yanında 41-50 yaş aralığında araştırmaya katılan öğretmen sayısı 459'dur. Öğretmen kıdemlerine göre en çok 16-21 yıl kıdeme sahip öğretmenler (N=303), en az ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (N=138) bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre büyük çoğunluğun lisans mezunu (N=1003), diğerlerinin (N=193) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel bölümünde çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun nedeni araştırmacının maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile çeşitlilik

gösteren durumlar arasında hangi ortaklıkların ve hangi farklılıkların bulunduğunu belirlemeyi amaçlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Adana ili 5 merkez ilçede 2017-2018 eğitim öğretim yılında resmi ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenler arasından amaçlı örneklem yöntemiyle 5 resmi ortaöğretim kurumu (Anadolu Lisesi) belirlenmiştir. Bu okulların belirlenmesinde okulların etik liderlik ve sosyal sermaye ortalamalarının en düşük ve en yüksek olduğu okullar arasından seçim yapılmıştır. Belirlenen beş okuldan 38 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Öğretmenlerin araştırmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Öncelikle bu okullarda okul yöneticileriyle görüşülmüş, araştırmanın amacı açıklanmış ve görüşme yapılan okuldan kaç öğretmenin araştırmaya katılabileceği belirlenmiştir. Nitel araştırma çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri alınarak tablo olarak düzenlenmiştir. Tablo 3.5'te nitel araştırma çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri görülmektedir.

Nitel araştırma çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri

Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5.

Nitel araştırma örneklemindeki öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre dağılımları

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim
Ö1	K	34	8	Yüksek Lisans
Ö2	E	53	32	Lisans
Ö3	E	40	18	Lisans
Ö4	K	30	6	Lisans
Ö5	E	42	20	Lisans
Ö6	K	49	26	Lisans
Ö7	K	52	32	Lisans
Ö8	E	50	21	Lisans
Ö9	E	37	12	Lisans
Ö10	K	43	10	Lisans
Ö11	E	36	11	Lisans
Ö12	E	36	9	Lisans
Ö13	K	52	28	Lisans
Ö14	K	48	21	Lisans
Ö15	K	26	4	Lisans
Ö16	K	33	10	Doktora
Ö17	K	48	24	Lisans
Ö18	E	30	8	Lisans
Ö19	E	30	8	Yüksek Lisans
Ö20	E	30	6	Lisans
Ö21	K	41	16	Doktora
Ö22	E	38	11	Lisans
Ö23	E	34	12	Yüksek Lisans
Ö24	E	43	20	Lisans
Ö25	E	34	12	Yüksek Lisans
Ö26	E	30	5	Doktora
Ö27	K	31	7	Lisans
Ö28	E	44	20	Lisans
Ö29	E	43	21	Lisans
Ö30	E	45	23	Yüksek Lisans
Ö31	E	52	29	Lisans
Ö32	E	59	35	Lisans
Ö33	K	45	20	Yüksek Lisans
Ö34	E	29	4	Lisans
Ö35	E	52	29	Yüksek Lisans
Ö36	K	51	25	Yüksek Lisans
Ö37	E	34	12	Doktora
Ö38	K	25	2	Lisans

Tablo 3.5 incelendiğinde resmi ortaöğretim kurumu olan Anadolu Liselerinde görev yapan 15 kadın ve 23 erkek üzere toplam 38 öğretmenin araştırmaya katıldığı, kadın ve erkek öğretmen sayılarının birbirine yakın olduğu

görülmektedir. Öğretmenler yaş gruplarına göre: 21-30 yaş aralığında 3 kadın 5 erkek (N=8), 31-40 yaş aralığında 3 kadın 8 erkek (N=11), 41-50 yaş aralığında 6 kadın 6 erkek (N=12), 51 ve üzeri yaş grubunda 3 kadın 4 erkek (N=7), öğretmen olmak üzere 15 kadın, 23 erkek öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre: 1-5 yıl kıdem aralığında 2 kadın 2 erkek (N=4), 6-10 yıl kıdem aralığında 5 kadın 4 erkek (N=9), 11-15 yıl kıdem aralığında 6 erkek (N=6), 16-20 yıl kıdem aralığında 2 kadın 4 erkek (N=6), 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip 6 kadın 7 erkek (N=13), öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre: lisans eğitimi alan 10 kadın, 16 erkek (N=26), yüksek lisans eğitimi alan 3 kadın, 5 erkek (N=8), doktora eğitimi alan 2 kadın, 2 erkek (N=4), öğretmen olduğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde araştırmada kullanılacak veri toplama araçları nicel ve nitel veri toplama araçları olarak sırasıyla tanıtılmıştır.

3.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Aracı

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekler sırasıyla verilmiştir.

3.3.1.1. Etik liderlik ölçeği (ELÖ)

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını ölçmek için Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeği” (ELÖ) kullanılmıştır. Etik Liderlik Ölçeği, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), biraz katılıyorum (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde puanlanan 5’li Likert tipi ölçektir. Yılmaz (2005), bu ölçekte 4 faktör belirlemiştir. Bu dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %61.14’dür. Birinci faktör varyansın %21.53’ünü (özdeğer: 8.30), ikinci faktör %14.21’ini (özdeğer: 5.48), üçüncü faktör %14.64’ünü (özdeğer: 4.17), dördüncü faktör ise %10.80’ini (özdeğer: 5.65) açıkladığını göstermiştir. Etik Liderlik Ölçeği güvenilirlik analizine ait alt boyutlardaki maddeler ve güvenilirlik katsayıları iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach

Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü ile alt boyutlar için hesaplanmış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak kabul edilerek Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6.

Etik liderlik ölçeğine ilişkin (cronbach alpha) güvenilirlik katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Maddeler	Yılmaz (2005) Güvenirlik Katsayıları	Araştırmanın Güvenirlik Katsayıları
İletişimsel Etik	15	6-7-9-13-17-19-21-22-23-27-39-40-41-42-43	0.95	0.97
İklimsel Etik	11	1-2-3-4-8-10-12-18-20-33-36	0.92	0.95
Karar Vermede Etik	9	11-30-31-32-34-35-37-38-44	0.94	0.92
Davranışsal Etik	9	5-14-15-16-24-25-26-28-29	0.90	0.95
Toplam	44		0.97	0.99

Tablo 3.6 incelendiğinde Etik Liderlik Ölçeği güvenilirlik analizi iç tutarlılık katsayılarının (Cronbach Alpha) Yılmaz (2005), 0.90'nın üzerinde olduğu görülmektedir. Yılmaz (2005), Etik Liderlik Ölçeğinin (ELÖ) güvenilirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısını kullanmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0.97 bulunmuştur. Yılmaz (2005) dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları, iletişimsel etik 0.95 olarak, iklimsel etik 0.92 olarak, karar vermede etik 0.94 olarak ve davranışsal etik alt boyutu ise 0.90 olarak bulmuştur. Büyüköztürk (2012)'e göre psikolojik ölçeklerde güvenilirlik katsayısı kabul edilebilir alt limit 0.70 olarak belirtilmiştir. Bu durumda bu araştırmada kullanılan ölçeğin iç tutarlılık olarak oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.7.

Etik liderlik ölçeği beşli değerlendirme tablosu

Seçenekler	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
1 (Kesinlikle katılmıyorum)	1.00-1.80	Yetersiz
2 (Katılmıyorum)	1.81-2.60	Düşük Düzey
3 (Biraz Katılıyorum)	2.61-3.40	Orta Düzey
4 (Katılıyorum)	3.41-4.20	Yüksek Düzey
5 (Tamamen katılıyorum)	4.21-5.00	Çok Yüksek Düzey

Bu araştırmada sorulara verilen yanıtların aritmetik ortalamaları hesaplanırken Tablo 3.7'de yer alan ölçütler kullanılmıştır (Avcı, 2015; Yıldırım, 2001).

3.3.1.2. Sosyal sermaye ölçeği (SSÖ)

Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini ölçmek için Ekinci (2008) tarafından geliştirilen “Sosyal Sermaye Ölçeği” (SSÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar örgütsel bağlılık, iletişim-sosyal etkileşim, iş birliği-sosyal ağlar ve katılım, güven, farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutlarıdır. Ölçekte toplam 62 madde yer almaktadır. Sosyal Sermaye Ölçeği; her zaman (5), çoğu zaman (4), ara sıra (3), çok seyrek (2), hiçbir zaman (1) şeklinde yanıtlanan ve puanlanan 5’li Likert tipi ölçektir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik güvenilirlik kat sayıları Tablo 3.8’de görülmektedir.

Tablo 3.8.

Sosyal sermaye ölçeğine ilişkin (cronbach alpha) güvenilirlik katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Maddeler	Ekinci (2008) Güvenirlik Katsayıları	Araştırmanın Güvenirlik Katsayıları
Örgütsel Bağlılık	12	1-12	0.88	0.94
İletişim-Sosyal Etkileşim	16	13-28	0.86	0.91
İş Birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	12	29-40	0.91	0.95
Güven	14	41-54	0.91	0.96
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	8	55-62	0.91	0.95
Toplam	62		0.97	0.98

Tablo 3.8’deki bulgulara göre, ölçeğe ait boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının Ekinci (2008) için 0.85 ile 0.91 arasında, bu araştırma için 0.91 ile 0.98 arasında değiştiği anlaşılmakta olup “Sosyal Sermaye Ölçeği” genel ve alt boyutlar bağlamında güvenilir durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde Tablo 3.9’daki ölçütler esas alınmıştır (Avcı, 2015; Yıldırım, 2001; Gökalp, 2018).

Tablo 3.9.

Sosyal sermaye beşli değerlendirme tablosu

Seçenekler	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
1 Hiçbir Zaman	1.00-1.80	Yetersiz
2 Çok Seyrek	1.81-2.60	Düşük Düzey
3 Ara Sıra	2.61-3.40	Orta Düzey
4 Çoğu Zaman	3.41-4.20	Yüksek Düzey
5 Her Zaman	4.21-5.00	Çok Yüksek Düzey

3.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Aracı

Bu uygulama ile araştırmanın nicel boyutuna bağlı olarak ortaya çıkan dikkat çekici düzeydeki sonuçların derinlemesine incelenmesi düşünülmüştür. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularının belirlenmesinde, öncelikle nicel verilerin sonuçları incelenmiş, sosyal sermaye ve etik liderlik ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Bunun yanında uzman görüşüne başvurularak araştırma sorularının araştırma amaçlarına uygunluğu konusunda destek alınmıştır. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından görüşme formları incelenmiş anlaşılabilirlik ve açıklığı kontrol edilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu üç öğretmenle yapılan pilot uygulamaya yönelik görüşmede kullanılmıştır. Pilot uygulamada görüşme ortamının uygunluğu, görüşme süresi, soruların anlaşılabilirliği, görüşme sürecinin genel olarak akışı, konu ile ilgili bilgilendirmenin yeterliliği, kayıt cihazı vb.nin uygulama esnasındaki kullanımına yönelik durumu denenmiştir.

Ölçme aracında iki bölüm bulunmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden, ikinci bölüm açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşmelere başlamadan önce görüşme planları hazırlanmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmenlerle bir toplantı yapılarak araştırma konusu belirtilmiş, araştırmanın gelişim süreci hakkında öğretmenlerin soruları yanıtlanarak açıklamalarda bulunulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerle görüşme yapılacak yer, gün ve saat kararlaştırılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı 38 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme planı hazırlanarak bu planlarda hangi soruların sorulacağı ve hangi verilerin toplanacağı önceden ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir. Görüşmeler görüşme planlarına göre uygulanmıştır (Karasar, 1995; Uzuner, 1999).

3.3.2.1. Araştırmanın nitel boyutu için geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırmanın alanyazına sağlayacağı güvenilir bilgilere ve pratik yaşamdaki sorunlara getireceği çözümlere göre değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu tür araştırmalarda geçerlilik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile doğrudan ilişkilidir. Toplanan verilerin bütün ayrıntılarıyla raporlanması, araştırmacının elde ettiği sonuçları nasıl elde ettiğini açıklaması nitel araştırmaların geçerliliğinin önemli ölçütlerinden biri olduğu söylenebilir. Bu ölçütler tamamlandığında elde edilen veriler gerçeği yansıtır

ve araştırma sonuçlarının geçerliliğine önemli bir katkı sağlar (Patton, 2014). Nitel araştırmalarda esas yorumlamadır. Bulguların yorumlanmasında araştırmacı çok önemli bir rodedir. Ancak, araştırmacı elde ettiği verileri yorumlarken bireysel görüşlerini yansıtmamaya özen göstermelidir (Creswell, 2016).

Hazırlanan görüşme formunun geçerliliğini arttırmaya yönelik olarak önce üç öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada karşılaşılan sorunlar belirlenip gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra uzman görüşüne başvurularak ayrıntılı gözden geçirme ve düzeltmeler yapılmış ve görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yine alanında uzman akademisyenlerden destek alınarak görüşme formunun kapsam geçerliliği ile ilgili bilgiler alınmıştır. Bu şekilde görüşme formunun geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır. İç geçerlilik bulguların anlamlılığı, kendi içinde tutarlılığı, önceden oluşturulan kavramsal çerçeve ve kuramlarla uyumluluğuna bakılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Bütün bu aşamalarda uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın geçerliliği bu yaklaşımla sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde görüşmecilerin kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem) alınmıştır. Ayrıca iç güvenilirliği sağlamak için görüşmecilerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılar verilirken öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

İçerik analizinde güvenilirlik, kodlayıcıların ve kodlama kategorilerinin güvenilirliğiyle yakından bağlantılıdır. Kodlayıcıların güvenilirliği farklı kodlayıcıların aynı metni aynı biçimde kodlaması, aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlaması ile ilişkilidir. Kategorilerin güvenilirliğinde kategorilerin açık bir biçimde ifade edilmiş olması ve belirsiz kategorilerin olmaması önemli bir gerekliliktir (Bilgin, 2014). İçerik analizinde güvenilirliği arttırmak için belirlenen kategoriler ve ortak temalar araştırmacı dışında nitel araştırma konusunda yeterli bilgiye sahip iki çalışma arkadaşı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın içerik analizinde “NVivo 12 Plus” programı da kullanılmıştır.

Bu yaklaşımla belirlenen temalar, alt temalar ve kavramsal kodlarda fikir birliği sağlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Temaların uyuşma yüzdesi incelenmiş “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” şeklindeki güvenilirlik formül esas alınmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman

(1994) .70 ve üzeri uyuşma değerini kabul edilebilir değer olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmada güvenirlik formülünden elde edilen sonuç olarak: zerinde görüş birliği sağlanan tema sayısı 43, üzerinde görüş ayrılığı olan tema sayısı 2, güvenirlik $(43 / (43+2) = .95)$ olarak bulunmuştur.

3.4. ARAşTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel kısımlarına ait veri toplama ve analiz aşamaları ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

3.4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel kısmına ait verilerin toplanmasında öncelikle Adana Valilik Makamı'ndan araştırma izin oluru alınmıştır (EK:3). Adana merkez ilçelerinde (Çukurova, Karaisalı, Sarıçam, Seyhan, Yüreğir) 2015-2016 eğitim ğretim yılında örneklem olarak seçilen okullara gidilerek lme aracı araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. lme aracının uygulandığı okullarda öğretmenlerle toplantı yapılarak araştırmanın kapsamı ve öğretmenlerin araştırma ile ilgili soruları yanıtlanmıştır. Daha sonra araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere lcekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmada toplanan veriler ile hesaplanan bağımlı değişkenlere ait değerlerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda merkezi limit teoremi de göz önüne alınarak merkezi eğilim, arpıklık ve basıklık gibi istatistiklere göre verilerin normal dağılım varsayımlarını karşıladığı grlmştir. Bağımsız değişken kategorilerine göre öğretmenlerin algı ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı parametrik testler kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda bağımlı değişken bakımından bağımsız değişken kategorilerinin karşılaştırılmasında t-test veya Tek yönlü varyans analizi; değişkenler rasındaki ilişkileri belirlemede korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır. ANOVA veya bağımsız örneklem t-testi yapılmadan önce grupların homojenlik varsayımı sağlayıp sağlamadığı Levene istatistiği ile incelenmiş, homojenlik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ANOVA F yerine Robust Welch F değeri (Fan & Hancock, 2012) kullanılmıştır.

Nicel lme aracıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı 26.0 Windows kullanılmıştır. Araştırmaya

katılan öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları yanıtlar bu program ile bilgisayar ortamına girilmiş ve aynı program ile analizi yapılmıştır. Veriler eksik değer, aykırı değer ve normallik bakımından incelendikten sonra istatistiksel analizlere geçilmiştir. Öğretmenlerin algı düzeylerinin belirlenmesinde standart sapma ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri arasında “cinsiyet” ve “öğrenim durumu” değişkenleri açısından fark olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin algıları arasında “yaş” ve “kıdem” değişkenleri açısından bir fark olup olmadığının belirlenmesi için ANOVA kullanılmıştır. Yaş ve kıdem değişkenleri açısından öğretmenler 2’den fazla kategoriye ayrıldığı ve bu kategorilerdeki öğretmenlerin algıları kıyaslandığı için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı olduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek için Tukey LSD Testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu görmek amacıyla da eta-kare (η^2) etki büyüklüğü kullanılmıştır. Büyüköztürk (2012, s.48), “değişkenler arasında doğrusallık varsayımı gerektirmeyen eta-karenin bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösterdiğini” ifade etmiştir.

“Etki büyüklüğü (effect size) olarak adlandırılan (η^2), bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını belirtir. Eta-kare 0.00 ile 1.00 arasında değişerek .01, .06 ve .14 düzeyindeki η^2 değerleri, sırayla “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır” (Büyüköztürk, 2012).

3.4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Veri Toplama ve Analizi

Araştırmanın nitel kısmına yönelik veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerde önceden hazırlanan görüşme planı esas alınmış ve görüşmeler önceden belirlenen gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere sosyal sermaye, etik liderlik ve alt boyutları hakkında 15-20 dakikalık bilgilendirme sunumu yapılmış sonra görüşme yapılan öğretmenlere görüşmenin herhangi bir aşamasında isterlerse görüşmeyi sonlandırabilecekleri hatırlatılmıştır. Görüşmecilere soruları içtenlikle yanıtlamalarının araştırmanın güvenilirliği açısından önemi vurgulanmıştır. Ayrıca görüşmede elde edilen verilerin yalnızca araştırmacı tarafından tezde kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmeler esnasında görüşmeciler tarafından kayıt cihazı

kullanılmasına izin verilmiştir. Bu nedenle görüşmelerin ses kaydı alınmış ve ses kayıtları araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Daha sonra yazılı metne dönüştürülmüş ve görüşmecilerin onayı alınmıştır. Verilerin içerik analizinde tematik kodlama yapılırken öncelikle kavramsal kodlamalar yapılmıştır. Sonra kodların birbirleriyle ilişkisi göz önüne alınmış ve temalar oluşturulmuştur. Temalar altında alt temalar oluşturularak alt temaların altında da kavramsal kodlara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Uygulama sonucu elde edilen verilerin “NVivo 12 Plus” programı ile içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bir araştırmanın içerik analizi aşamasında genel olarak izlenecek aşamalar Tablo 3.10’da verilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2018; Bilgin, 2014):

Tablo 3.10.

İçerik analizinde izlenen aşamalar

A- Verilerin Yazıya Dökülmesi

- 1- Görüşme formlarını oluşturmak için alanyazın taraması
- 2- Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanması
- 3- Görüşme esnasında kayıt cihazı ve not alma tekniğinin kullanılması
- 4- Görüşme formlarının tek tek değerlendirilmesi

B- Görüşme Kodlama Anahtarının Oluşturulması

- 1- Veriler okunarak anlamlı birimlerin bulunması
- 2- Kodlamaların yapılması
- 3- Geçici temaların oluşturulması
- 4- Temalar yardımıyla görüşme kodlama anahtarının oluşturulması

C- Görüşme Verilerinin Kodlama Anahtarına Kodlanması

- 1- Araştırmacı ve diğer kodlayıcıların birbirlerinden bağımsız olarak araştırma verilerinin yazılı olduğu formları okuması
- 2- Araştırmacı ve diğer kodlayıcıların birbirlerinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarında her görüşe ilişkin olarak uygun temayı kodlaması

D- Kodlamaların Karşılaştırılması ve Güvenirlik

- 1- Güvenirlik formülü kullanılarak temaların uyuşma yüzdesine bakılması
- 2- Veriler için belirlenen tema ve kodların tekrar gözden geçirilmesi ve kesinleştirilmesi
- 3- Temalara ve kodlara göre verilerin betimlenmesi ve doğrudan alıntılara yer verilmesi
- 4- Akıcı analiz modelinin kullanılması
- 5- Kodların biraraya gelip temaları oluşturması
- 6- Temaların biraraya gelip kategorileri oluşturması

E-Bulguların Yorumlanması

- 1- Tanımlanan bulguların açıklanması
- 2- Bulguların araştırma soruları ile ilişkilendirilmesi
- 3- Bulguların anlamlandırılması

Tablo 3.10'da yer alan aşamalara göre içerik analizi yapılmıştır. Bilgin (2014)'e göre içerik analizi yapılmasının nedeni elde edilen verileri açıklayabilmek için gerekli kavramlar, kodlar ve ifadeleri belirlemek, benzerlik gösteren ifade kavram ve kodları belirli tema ve alt temalar altında birleştirerek verilerin anlaşılması ve yorumlanmasını sağlamaktır. Araştırmacı tarafından veri analizine başlamadan önce araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları incelenmiş, derinlemesine okunmuş ve teker teker değerlendirilmiştir (Creswell, 2015). Sonra kavramsal kodlar belirlenerek raporlaştırılmıştır. Temalar altında alt temalar, alt temalar altında benzerlik gösteren kodlar sınıflandırılmıştır. İç güvenirliliğin sağlanabilmesi için oluşturulan kavramsal kodlar ile ilgili öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu şekilde iç güvenirliliğin artırılması sağlanmaya çalışılmıştır (Bozkurt, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sınıflandırmaya uygun olarak tablolar oluşturularak tema ve alt temalara göre kodların frekansları verilerek bunlarla ilgili öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Önce etik liderlik ve sosyal sermaye kavramlarının nicel analizlerine daha sonra ise nitel analizlerine yer verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BULGULARI

Bu bölümde problem cümlesinde ifade edilen etik liderlik ve sosyal sermaye kavramlarına yönelik öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları, daha sonra öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri incelenmiştir.

Verilerin analizine geçmeden önce etik liderlik ve sosyal sermaye ölçeklerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilgili çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Bu değişkenlere yönelik çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Yöneticilerin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin sosyal sermayelerine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Değişken	Ortalama	Medyan	SS	Çarpıklık	Basıklık
Etik Liderlik	3.89	3.94	0.81	-0.66	0.12
Sosyal Sermaye	3.50	3.56	0.73	-0.37	-0.13

Tablo 4.1 incelendiğinde, normal dağılımın bir göstergesi olarak etik liderlik puanlarının ortalamasının çarpıklığı (skewness) -0.66 ve basıklığı (kurtosis) 0.12 çıkmıştır. Sosyal sermaye puan ortalamalarına baktığımız zaman ise çarpıklık katsayısı (skewness) -0.37 ve basıklık katsayısı (kurtosis) -0.13 olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2013)’e göre basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 arasında olması verilerin normal dağılım göstermesinin bir işaretidir. Dolayısıyla

parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'nın araştırma verilerine uygulanabileceği görülmektedir.

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Nicel Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları incelenmiştir. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ait etik liderliğin genel ve alt boyutlara göre ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bu düzeyin “katılıyorum” aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarının öğretmenlerin “cinsiyet”, “öğrenim durumu”, “yaş” ve “kıdem” değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin “cinsiyet” ve “yaş” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş olup bu farkın erkek öğretmenler lehine gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarında “öğrenim durumu” ve “kıdem” değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Grupların homojenliğiyle ilgili olarak Levene homojenlik testleri yapılmış ve etki büyüklüğünü test etmek için de eta-kare değerleri hesaplanmıştır.

4.1.1.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri nedir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Yöneticilerin etik liderlik davranışları ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	S.S.
1. İletişimsel Etik	1196	3.89	0.86
2. İklimsel Etik	1196	3.84	0.84
3. Karar Vermede Etik	1196	3.95	0.79
4. Davranışsal Etik	1196	3.90	0.84
Etik Liderlik (Genel)	1196	3.89	0.81

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ait alt boyutlar ve genel puanlarının beş üzerinden 3.40–4.19 “katılıyorum”

aralığında olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar birbirine yakın olmakla birlikte, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun iklimsel etik (\bar{X} =3.84) en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun karar vermede etik (\bar{X} =3.95) boyutu olduğu görülmektedir.

4.1.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ‘cinsiyet’ değişkeni bakımından görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Bu bağlamda etik liderliğin “cinsiyet” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin etik liderlik davranışları t-testi sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	S.S.	t	p	η^2																																												
1. İletişimsel Etik	Erkek	602	3.95	0.85	2.58	0.01*	0,01																																												
	Kadın	590	3.82	0.87				2. İklimsel Etik	Erkek	602	3.88	0.84	1.72	0.09	-	Kadın	590	3.79	0.84	3. Karar Vermede Etik	Erkek	602	3.97	0.81	0.94	0.35	-	Kadın	590	3.93	0.77	4. Davranışsal Etik	Erkek	602	3.94	0.84	1.66	0.09	-	Kadın	590	3.86	0.83	Etik Liderlik (Genel)	Erkek	602	3.94	0.81	1.89	0.06	-
2. İklimsel Etik	Erkek	602	3.88	0.84	1.72	0.09	-																																												
	Kadın	590	3.79	0.84				3. Karar Vermede Etik	Erkek	602	3.97	0.81	0.94	0.35	-	Kadın	590	3.93	0.77	4. Davranışsal Etik	Erkek	602	3.94	0.84	1.66	0.09	-	Kadın	590	3.86	0.83	Etik Liderlik (Genel)	Erkek	602	3.94	0.81	1.89	0.06	-	Kadın	590	3.85	0.80								
3. Karar Vermede Etik	Erkek	602	3.97	0.81	0.94	0.35	-																																												
	Kadın	590	3.93	0.77				4. Davranışsal Etik	Erkek	602	3.94	0.84	1.66	0.09	-	Kadın	590	3.86	0.83	Etik Liderlik (Genel)	Erkek	602	3.94	0.81	1.89	0.06	-	Kadın	590	3.85	0.80																				
4. Davranışsal Etik	Erkek	602	3.94	0.84	1.66	0.09	-																																												
	Kadın	590	3.86	0.83				Etik Liderlik (Genel)	Erkek	602	3.94	0.81	1.89	0.06	-	Kadın	590	3.85	0.80																																
Etik Liderlik (Genel)	Erkek	602	3.94	0.81	1.89	0.06	-																																												
	Kadın	590	3.85	0.80																																															

* $p < 0.05$ (tüm alt boyutlarda Levene için $p > 0.05$)

Tablo 4.3’te görüleceği üzere, “cinsiyet” değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişimsel etik alt boyutundaki liderlik düzeylerine yönelik alguları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2.58$; $p<0.05$).

Etik liderlik davranışları puanlarında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre bulunan fark, erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin görüşlerinin kadın öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişimsel etik davranışlarının daha yüksek olduğu şeklindedir.

4.1.1.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ‘*öğrenim durumu*’ değişkeni bakımından görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre etik liderlik davranışları puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Öğrenim durumuna göre yöneticilerin etik liderlik davranışları puanlarının t-testi sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	S.S.	t	p
1. İletişimsel Etik	Lisans	1003	3.89	0.87	0.32	0.75
	Y.Lisans	193	3.87	0.82		
2. İklimsel Etik	Lisans	1003	3.84	0.86	0.01	0.99
	Y.Lisans	193	3.84	0.76		
3.Karar Vermede Etik	Lisans	1003	3.96	0.80	0.56	0.58
	Y.Lisans	193	3.92	0.76		
4. Davranışsal Etik	Lisans	1003	3.90	0.85	-0.28	0.78
	Y.Lisans	193	3.92	0.77		
Etik Liderlik (Genel)	Lisans	1003	3.90	0.82	0.16	0.87
	Y.Lisans	193	3.88	0.76		

* $p < 0.05$ (tüm alt boyutlarda Levene için $p > 0.05$)

Tablo 4.4 incelendiğinde, “*öğrenim durumu*” değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının tüm boyutlarına yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

4.1.1.4. Yaş Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ‘*yaş*’ değişkeni bakımından görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Yaş değişkenine ilişkin yöneticilerin etik liderlik davranışları genel puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
2.53	3	1192	0.06

$p > 0.05$

Tablo 4.5 varyansların homojen olduğunu (levene:2.53; $p > .05$) göstermektedir. Bu nedenle ANOVA F istatistiği dikkate alınmıştır. Yaş değişkenine göre etik liderlik davranışları puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Yaş değişkenine göre yöneticilerin etik liderlik davranışları genel puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 21-30	118	3.75	0.73	G.Arası	12.06	3	4.02				
B. 31-40	481	3.88	0.81	G.İçi	768.63	1192	0.65	6.03	.00	D>A	
C. 41-50	459	3.87	0.83	Toplam	780.70	1195				D>B	0.02
D. 51+	138	4.15	0.73							D>C	
Toplam	1196	3.90	0.81								

Tablo 4.6’daki verilere göre, “yaş” değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları genel puanlarına yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=6.03$; $p < 0.05$).

Yapılan ANOVA sonunda çoklu karşılaştırma LSD testine göre farkın kaynağının 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Farkın etki büyüklüğünün “orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları iletişimsel etik alt boyutu puanlarının değişimi yaş değişkeni bağlamında analiz edilmiştir. Varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Yaş değişkenine ilişkin iletişimsel etik alt boyutu puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
2.76	3	1192	0.04*

* $p < 0.05$

Tablo 4.7 incelendiğinde, varyansların homojen olmadığı (levene:2.76; $p<0.05$) görülmüştür. Bu nedenle tek yönlü varyans analizinde Robust Welch kullanılmıştır. Yaş değişkenine göre iletişimsel etik alt boyutu puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Yaş değişkenine göre iletişimsel etik alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A.21-30	118	3.72	0.78	G.Arası	14.69	3	4.89				
B.31-40	481	3.88	0.86	G.İçi	870.12	1192	0.73	6.71	.00*	D>C	
C.41-50	459	3.86	0.90	Toplam	884.82	1195				D>A	0.02
D. 51+	138	4.16	0.76							D>B	
Toplam	1196	3.89	0.86								

* $p<0.05$

Tablo 4.8’deki analiz sonuçları incelendiğinde, “yaş” değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları iletişimsel etik alt boyutundaki liderlik düzeylerine yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=6.71$; $p<0.05$).

Puanların yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında “51 ve üzeri” yaşa sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişimsel etik davranışlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaş bağımsız değişkeninin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları *iletişimsel etik* alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.02$) değerlerine göre, yaşın okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları iletişimsel etik boyutu puanları üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları *iklimsel etik* alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırma konularındandır. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9.

Yaş değişkenine ilişkin iklimsel etik alt boyutu puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
2.28	4	1191	0.06

* $p < 0.05$

Tablo 4.9 incelendiğinde, varyansların homojen olduğu (levene:2.28; $p > 0.05$) görülmektedir. Öğretmenlerin iklimsel etik algılarının yaş kategorilerine göre karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizinde ANOVA F ve ardından Post-Hoc tekniklerinden LSD metodu kullanılmıştır. Buna yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10.

Yaş değişkenine göre iklimsel etik alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A.21-30	118	3.72	0.75	G.Arası	12.93	3	4.31				
B.31-40	481	3.80	0.86	G.İçi	831.96	1192	0.70	6.17	.00*	D>C	
C.41-50	459	3.82	0.86	Toplam	844.90	1195				D>B	0.02
D. 51+	138	4.11	0.74							D>A	
Toplam	1196	3.84	0.84								

* $p < 0.05$

Tablo 4.10’da, “yaş” değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları iklimsel etik alt boyutundaki liderlik düzeylerine yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=6.17$ $p < 0.05$).

Puanların yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında “51 ve üzeri” yaşa sahip öğretmenlerin diğer yaş aralığındaki öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin iklimsel etik davranışlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaş bağımsız değişkeninin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları iklimsel etik alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.02$) değerlerine göre yaşın okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları iklimsel etik alt boyutu puanları üzerinde “orta” düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları karar vermede etik alt boyutu puanları arasındaki ilişki yaş değişkeni bağlamında incelenmiştir. Varyansların

homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonucunda grupların homojen varyansa sahip olduğu görülmüştür (Tablo 4.11).

Tablo 4.11.

Yaş değişkenine ilişkin karar vermede etik alt boyutu puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
1.06	3	1192	0.36

Yapılan ANOVA sonucunda karar vermede etik alt boyut puanının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.12’de görülmektedir.

Tablo 4.12.

Yaş değişkenine göre karar vermede etik alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A.21-30	118	3.79	0.74	G.Arası	10.79	3	3.59				
B.31-40	481	3.80	0.79	G.İçi	738.07	1192	0.62	5.81	.01*	D>A	
C.41-50	459	3.82	0.81	Toplam	748.86	1195				D>B	0.01
D. 51+	138	4.11	0.74							D>C	
Toplam	1196	3.95	0.79								

* $p < 0.05$

Tablo 4.12 incelendiğinde, “yaş” değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları karar vermede etik alt boyutundaki liderlik düzeylerine yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=5.81$; $p < 0.05$).

Puanların yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında “51 ve üzeri” yaşa sahip öğretmenlerin diğer yaş aralığındaki öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin karar vermede etik davranışlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaş bağımsız değişkeninin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları karar vermede etik alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.01$) değerlerine göre, yaşın okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları karar vermede etik alt boyutu puanları üzerinde “küçük” düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin etik liderliğin davranışsal etik alt boyutu puanları arasındaki ilişki yaş bağlamında araştırılmıştır. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığı incelenmiş ve homojenlik varsayımının gerçekleşmediği görülmüştür (tablo 4.13).

Tablo 4.13.

Yaş değişkenine ilişkin davranışsal etik alt boyutu puanlarının levne homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
3.18	3	1192	0.02*

* $p < 0.05$

Levene istatistiğine göre ANOVA'nın homojenlik varsayımı sağlanmadığından ANOVA F yerine Welch F değeri kullanılmıştır. Bağımlı değişkenin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14.

Yaş değişkenine göre davranışsal etik alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F**	p	An.Fark	η^2
A. 21-30	118	3.78	0.74	G.Arası	8.74	3	2.91				
B. 31-40	481	3.90	0.85	G.İçi	829.25	1192	0.70	5.08	0.00*	D>C	
C. 41-50	459	3.88	0.87	Toplam	838.00	1195				D>B	0.01
D. 51+	138	4.12	0.76							D>A	
Toplam	1196	3.90	0.84								

* $p < 0.05$ ** Robust Welch F değeri hesaplanmıştır

Tablo 4.14'e bakıldığında, “yaş” değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları davranışsal etik alt boyutundaki liderlik düzeylerine yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (F=5.08; $p < 0.05$).

Yapılan ANOVA sonunda çoklu karşılaştırma LSD testine göre farkın kaynağının 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Yaş bağımsız değişkeninin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları davranışsal etik alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.01$) değerlerine göre, yaşın okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları davranışsal etik alt boyutu puanları üzerinde “küçük” düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.1.1.5. Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ‘kıdem’ değişkeni bakımından görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Levene homojenlik testi sonuçlarına göre (Tablo 4.15) homojenlik varsayımının gerçekleşmediği görülmüştür.

Tablo 4.15.

Kıdem değişkenine ilişkin yöneticilerin etik liderlik davranışları genel puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
4.83	4	1190	0.00*

* $p < 0.05$

Levene istatistiğine göre homojenlik varsayımı sağlanmadığından tek yönlü varyans analizinde Welch F değeri kullanılmıştır. Bağımlı değişkenin “kıdem” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16.

Kıdem değişkenine göre yöneticilerin etik liderlik davranışları genel puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F*	p	An.Fark	η^2
A. 1-5 yıl	138	3.82	0.67	G.Arası	2.74	4	0.69				
B. 6-10 yıl	156	3.83	0.78	G.İçi	777.67	1190	0.65	1.22	0.30		
C.11-15 yıl	235	3.96	0.76	Toplam	780.42	1194					
D.16-20 yıl	303	3.87	0.85								
E. 20+	363	3.93	0.86								
Toplam	1195	3.89	0.81								

* Robust Welch test F değeridir

Tablo 4.16 incelendiğinde, “kıdem” değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1.22$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları iletişimsel etik alt boyutu puanlarının değişimi incelenmesi gereken bir konudur. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17.

Kıdem değişkenine ilişkin iletişimsel etik alt boyutu puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
5.91	4	1190	0.00*

* $p < 0.05$

Tablo 4.17'ye göre, varyansların homojen olmadığını (levene: 5.91; $p < 0.05$) göstermektedir. Bu nedenle Robust Welch testi kullanılmıştır. Kıdem değişkenine göre iletişimsel etik puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18.

Kıdem değişkenine göre iletişimsel etik alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F*	p	An.Fark	η^2
A. 1-5 yıl	138	3.80	0.72	G.Arası	3.21	4	0.80				
B. 6-10 yıl	156	3.83	0.82	G.İçi	881.30	1190	0.74	1.32	0.26		
C.11-15 yıl	235	3.96	0.78	Toplam	884.51	1194					
D.16-20 yıl	303	3.87	0.91								
E. 20+	363	3.92	0.93								
Toplam	1195	3.89	0.86								

* Robust Welch Test F Değeridir

Tablo 4.18'e bakıldığında, "kıdem" değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları iletişimsel etik alt boyutundaki liderlik düzeylerine yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1.32$; $p > 0.05$).

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları iklimsel etik alt boyutu puanları ile kıdem değişkeni arasındaki ilişki araştırılması gereken bir alt problemdir. Varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş sonuçları Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19.

Kıdem değişkenine ilişkin iklimsel etik alt boyutu puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
2.43	4	1190	0.05

$p > 0.05$

Tablo 4.19 incelendiğinde, varyansların homojen olduğu (levene:2.43; $p > 0.05$) görülmektedir. Bu nedenle "ANOVA: Post-Hoc" menüsünden homojen

varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden “LSD” metodu kullanılmıştır. Bu araştırma alt problemine yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Kıdem değişkenine göre iklimsel etik alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 1-5 yıl	138	3.78	0.72	G.Arası	3.25	4	0.81				
B. 6-10 yıl	156	3.77	0.83	G.İçi	840.95	1190	0.71	1.18	0.32		
C.11-15 yıl	235	3.88	0.82	Toplam	844.20	1194					
D.16-20 yıl	303	3.80	0.88							-	-
E. 20+	363	3.90	0.87								
Toplam	1195	3.84	0.84								

Tablo 4.20’deki veriler incelendiğinde, “kıdem” değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları iklimsel etik alt boyutundaki liderlik düzeylerine yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=1.18; p>0.05).

Kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları karar vermede etik alt boyutu puanlarının değişimi incelenmiştir. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21.

Kıdem değişkenine ilişkin karar vermede etik alt boyutu puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
3.04	4	1190	0.02*

* p<0.05

Tablo 4.21 incelendiğinde, varyansların homojen olmadığını (levene: 3.04; p<0.05) göstermektedir. Bu nedenle tek yönlü varyans analizinde ANOVA F yerine Welch F değeri dikkate alınmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22.

Kıdem değişkenine göre karar vermede etik alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F*	p	An.Fark	η^2
A. 1-5 yıl	138	3.86	0.68	G.Arası	2.61	4	0.65				
B. 6-10 yıl	156	3.91	0.77	G.İçi	745.95	1190	0.63	1.21	0.30		
C.11-15 yıl	235	4.00	0.75	Toplam	748.56	1194					
D.16-20 yıl	303	3.94	0.84							-	-
E. 20+	363	3.99	0.83								
Toplam	1195	3.95	0.79								

* Robust Welch Test F Değeridir

Tablo 4.22'ye bakıldığında, "kıdem" değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları karar vermede etik alt boyutundaki liderlik düzeylerine yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=1.04; p>0.05).

Kıdem bağımsız değişkeninin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları karar vermede etik alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.00$) değerlerine göre kıdemın okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları karar vermede etik alt boyutu puanları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Bu bölümde kıdem değişkeni bağlamında okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları davranışsal etik alt boyutu puanları incelenmiştir. Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23.

Yaş değişkenine ilişkin davranışsal etik alt boyutu puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
4.40	4	1190	0.00*

* p<0.05

Tablo 4.23 incelendiğinde, varyansların homojen olmadığını (levene: 4.40; p<0.05) göstermektedir. Bağımlı değişkenin kıdem değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığına yönelik ANOVA Sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24.

Kıdem değişkenine göre davranışsal etik alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 1-5 yıl	138	3.86	0.68	G.Arası	2.28	4	0.57				
B. 6-10 yıl	156	3.84	0.83	G.İçi	835.72	1190	0.70	0.93	0.45		
C.11-15 yıl	235	3.98	0.79	Toplam	838.00	1194					
D.16-20 yıl	303	3.90	0.87							-	-
E. 20+	363	3.91	0.90								
Toplam	1195	3.90	0.84								

* $p < 0.05$

Tablo 4.24'e göre, "kıdem" değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları davranışsal etik alt boyutundaki liderlik düzeylerine yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=0.93; $p > 0.05$).

4.1.2. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Nicel Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle betimsel istatistiklere yer verilmiş sonrasında varyans analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine ait genel ve sosyal sermayenin alt boyutlarına göre ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş bu değerlerin "Katılıyorum" aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kendi sosyal sermaye düzeylerine yönelik algılarının öğretmenlerin "cinsiyet", "öğrenim durumu", "yaş" ve "kıdem" değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara göre öğretmenlerin "cinsiyet", "yaş" ve "kıdem" değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüş olup bu farkın erkek öğretmenler lehine gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmenlerin "öğrenim durumu" değişkenine göre ise istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Grupların homojenliğiyle ilgili olarak Levene homojenlik testleri yapılmış ve etki büyüklüğünü test etmek için de eta-kare değerleri hesaplanmıştır.

4.1.2.1. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?" sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.25.

Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri (N=1196)

Boyutlar	\bar{X}	S.S.	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
1.Örgütsel Bağlılık	3.50	0.89	3.58	-0.31	-0.49
2.İletişim-Sosyal Etkileşim	3.41	0.69	3.43	-0.24	-0.06
3.İş Birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	3.38	0.83	3.50	-0.33	-0.1
4.Güven	3.58	0.83	3.71	-0.52	0.03
5.Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	3.76	0.89	3.87	-0.61	0.01
Sosyal Sermaye (Genel)	3.50	0.73	3.56	-0.37	-0.13

Tablo 4.25 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik alt boyutlar ve genel puanlarının 3.40–4.20 “katılıyorum” aralığında olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar birbirine yakın olmakla birlikte; en düşük puana sahip alt boyutun iş birliği-sosyal ağlar ve katılım (\bar{X} =3.38), en yüksek puana sahip alt boyutun farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutu (\bar{X} =3.76), olduğu görülmektedir.

4.1.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin ‘cinsiyet’ değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Bu bağlamda sosyal sermayenin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye puanlarının t-testi sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	S.S.	t	p	η^2
1. Örgütsel Bağlılık	Erkek	602	3.56	0.89	2.62	0.00**	0.01
	Kadın	590	3.43	0.89			
2. İletişim-Sosyal Etkileşim	Erkek	602	3.40	0.70	-0.22	0.83	-
	Kadın	590	3.41	0.68			
3. İş Birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Erkek	602	3.41	0.86	1.18	0.24	-
	Kadın	590	3.35	0.80			
4. Güven	Erkek	602	3.63	0.85	2.17	0.03*	0.01
	Kadın	590	3.53	0.83			
5. Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	Erkek	602	3.80	0.90	1.81	0.07	-
	Kadın	590	3.71	0.88			
Sosyal Sermaye (Genel)	Erkek	602	3.54	0.74	1.68	0.09	-
	Kadın	590	3.47	0.72			

* $p < 0.05$ (Tüm alt boyutlarda Levene homojenlik testi için $p > 0.05$ elde edilmiştir)

Tablo 4.26’da, “*cinsiyet*” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine ait puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark örgütsel bağlılık ($t=2.17$; $p < 0.05$) ve güven alt boyutunda ($t=2.17$; $p < 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmüştür.

Söz konusu farklara yönelik etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri puanlarında cinsiyet değişkenine göre fark erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel bağlılık ve güven düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2.3. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin ‘*öğrenim durumu*’ değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri puanlarının öğrenim durumu

değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27.

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri puanlarının t-testi sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	S.S.	t	p
1. Örgütsel Bağlılık	Lisans	1003	3.51	0.90	1.34	0.18
	Y.Lisans	193	3.42	0.87		
2.İletişim-Sosyal Etkileşim	Lisans	1003	3.41	0.70	0.54	0.59
	Y.Lisans	193	3.38	0.60		
3. İş Birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	Lisans	1003	3.39	0.85	1.10	0.27
	Y.Lisans	193	3.33	0.69		
4. Güven	Lisans	1003	3.59	0.85	0.66	0.51
	Y.Lisans	193	3.55	0.76		
5. Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	Lisans	1003	3.76	0.91	0.36	0.72
	Y.Lisans	193	3.74	0.78		
Sosyal Sermaye (Genel)	Lisans	1003	3.51	0.74	0.94	0.33
	Y.Lisans	193	3.46	0.64		

İletişim Sosyal etkileşim, iş birliği sosyal ağlar ve katılım ile farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutlarında grupların homojen olmadığı görülmüştür. Bu alt boyutlar için “t” değeri hesaplanırken bu durum dikkate alınmıştır. Tablo 4.27’de, öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine ait puanların öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.1.2.4. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin ‘yaş’ değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28.

Yaş değişkenine ilişkin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri genel puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
0.82	4	1191	0.51

* $p < 0.05$

Tablo 4.28 incelendiğinde, varyansların homojen olduğu (levene: 0.82; $p > 0.05$) görülmektedir. Bu nedenle “ANOVA: Post-Hoc” menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden “LSD” metodu kullanılmıştır. Sosyal sermayenin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.29’da sunulmuştur.

Tablo 4.29.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri genel puanlarının anova sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 21-30	118	3.39	0.67	G.Arası	12.91	3	4.30				
B. 31-40	481	3.42	0.73	G.İçi	619.63	1192	0.52	8.28	0.00*	D>C D>B	
C. 41-50	459	3.55	0.73	Toplam	632.54	1195				D>A C>B	0.02
D. 51+	138	3.73	0.71							C>A	
Toplam	1196	3.50	0.73								

* $p < 0.05$

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere, “yaş” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri genel ortalamalarına yönelik algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=8.28$; $p < 0.05$).

Puanların yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında “51 ve üzeri” yaştaki öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlerin görüşlerine göre genel puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre genel puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaş bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri genel puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.02$) değerlerine göre, yaşın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri genel puanları üzerinde “orta” düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşları bağlamında sosyal sermaye düzeyleri örgütsel bağlılık alt boyutu puanlarının nasıl değiştiği incelenmiştir. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.30.

Yaş değişkenine ilişkin örgütsel bağlılık alt boyutu puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
2.40	4	1191	0.05

$p>0.05$

Tablo 4.30 incelendiğinde, varyansların homojen olduğu (levene: 2.40; $p>0.05$) görülmektedir. Bu nedenle tek yönlü varyans analizi ANOVA: Post-Hoc” menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden “LSD” metodu kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait ANOVA sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.31.

Yaş değişkenine göre örgütsel bağlılık alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A.21-30	118	3.30	0.78	G.Arası	35.18	3	11.73				
B.31-40	481	3.36	0.91	G.İçi	918.82	1192	0.77	15.21	0.00*	D>C D>B	
C.41-50	459	3.58	0.88	Toplam	954.00	1195				D>A	0.03
D. 51+	138	3.87	0.83							C>B C>A	
Toplam	1196	3.50	0.89								

* $p<0.05$

Tablo 4.31’e bakıldığında, “yaş” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri örgütsel bağlılık alt boyutuna ait algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=15.21$; $p<0.05$).

Puanların yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında “51 ve üzeri” yaşa sahip öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 ve 31-40 yaş gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel bağlılıkları daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaş bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye

düzeyleri örgütsel bağlılık alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.03$) değerlerine göre, yaşın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri örgütsel bağlılık alt boyutu puanları üzerinde “orta” düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşları ile sosyal sermaye düzeyleri iletişim-sosyal etkileşim alt boyutu puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32.

Yaş değişkenine ilişkin iletişim-sosyal etkileşim alt boyutu puanlarının levne homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
1.16	4	1191	0.33

$p>0.05$

Tablo 4.32 incelendiğinde, varyansların homojen olduğu (levne: 1.16; $p>0.05$) görülmektedir. Bu nedenle “ANOVA: Post-Hoc” menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden “LSD” metodu kullanılmıştır. İletişim-sosyal etkileşim bağımlı değişkenin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4.33.

Yaş değişkenine göre iletişim-sosyal etkileşim alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A.21-30	118	3.30	0.66	G.Arası	3.84	3	1.28				
B.31-40	481	3.37	0.67	G.İçi	559.74	1192	0.47	2.73	0.04*		
C.41-50	459	3.44	0.71	Toplam	563.58	1195				D>B D>A	0.01
D. 51+	138	3.51	0.66								
Toplam	1196	3.40	0.69								

* $p<0.05$

Tablo 4.33’de görüldüğü gibi, “yaş” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iletişim-sosyal etkileşim alt boyutuna ait algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2.73$; $p<0.05$).

Puanların yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında “51 ve üzeri” yaşa sahip öğretmenlerin 21-30 ve 31-40 yaş gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin iletişim-sosyal etkileşimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaş bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iletişim-sosyal etkileşim alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.01$) değerlerine göre, yaşın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iletişim-sosyal etkileşim alt boyutu puanları üzerinde “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş bağlamında sosyal sermaye düzeyleri iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanlarının değişimi araştırma konularındandır. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.34’te sunulmuştur.

Tablo 4.34.

Yaş değişkenine ilişkin iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanlarının levne homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
0.39	4	1191	0.82

$p>0.05$

Tablo 4.34 incelendiğinde, varyansların homojen olduğu (levne: 0.39; $p>0.05$) görülmektedir. Bu nedenle “ANOVA: Post-Hoc” menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden “LSD” metodu kullanılmıştır. İş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanları yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.35.

Yaş değişkenine göre iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 21-30	118	3.36	0.79	G.Arası	14.56	3	4.85				
B. 31-40	481	3.27	0.83	G.İçi	803.89	1192	0.67	7.20	0.00*	D>C	
C. 41-50	459	3.42	0.81	Toplam	818.45	1195				D>B	0.02
D. 51+	138	3.63	0.85							D>A	
Toplam	1196	3.38	0.83							C>B	

* $p<0.05$

Tablo 4.35'e göre, "yaş" değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutuna ait algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7.20$; $p<0.05$).

Puanların yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında "51 ve üzeri" yaşa sahip öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlerin görüşlerine göre iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutuna ait puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre iş birliği-sosyal ağlar ve katılım puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaş bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.02$) değerlerine göre, yaşın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanları üzerinde "orta" düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin yaş değişkenine göre sosyal sermaye düzeyleri güven alt boyutu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.36.

Yaş değişkenine ilişkin güven alt boyutu puanlarının levne homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
0.30	4	1191	0.88

$p>0.05$

Tablo 4.36 incelendiğinde, varyansların homojen olduğu (levne:1.16; $p>0.05$) görülmektedir. Bu nedenle "ANOVA: Post-Hoc" menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden "LSD" metodu kullanılmıştır. Buna ait ANOVA sonuçları Tablo 4.37'de verilmiştir.

Tablo 4.37.

Yaş değişkenine göre güven alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 21-30	118	3.36	0.79	G.Arası	15.08	3	5.03				
B. 31-40	481	3.27	0.83	G.İçi	826.82	1192	0.69	7.25	0.00*	D>C D>B	
C. 41-50	459	3.42	0.81	Toplam	841.90	1195				D>A C>B	0.02
D. 51+	138	3.63	0.85							C>A	
Toplam	1196	3.38	0.83								

* $p<0.05$

Tablo 4.37 incelendiğinde, “yaş” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri güven alt boyutuna ait algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7.25$; $p<0.05$).

Puanların yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında “51 ve üzeri” yaşa sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre güven düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre güven düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaş bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri güven alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.02$) değerlerine göre, yaşın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri güven alt boyutu puanları üzerinde “orta” düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre sosyal sermaye düzeyleri farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.38’de sunulmuştur.

Tablo 4.38.

Yaş değişkenine ilişkin farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutu puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
0.97	4	1191	0.42

 $p>0.05$

Tablo 4.38'e göre, varyansların homojen olduğu (levene: 0.97; $p>0.05$) görülmektedir. Bu nedenle "ANOVA: Post-Hoc" menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden "LSD" metodu kullanılmıştır. Buna yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.39'da belirtilmiştir.

Tablo 4.39.

Yaş değişkenine göre farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 21-30	118	3.69	0.82	G.Arası	9.12	3	3.04				
B. 31-40	481	3.70	0.91	G.İçi	935.63	1192	0.79	3.87	0.00*	D>C	
C. 41-50	459	3.77	0.90	Toplam	944.75	1195				D>B	0.01
D. 51+	138	3.98	0.82							D>A	
Toplam	1196	3.76	0.89								

* $p<0.05$

Tablo 4.39'da, "yaş" değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutuna ait algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3.87$; $p<0.05$).

Puanların yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında "51 ve üzeri" yaşa sahip öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlerin görüşlerine göre farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutuna ait puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaş bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.01$) değerlerine göre, yaşın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutu puanları üzerinde "küçük" düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.1.2.5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin 'kıdem' değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?" sorusunun yanıtı

araştırılmıştır. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.40'ta sunulmuştur.

Tablo 4.40.

Kıdem değişkenine ilişkin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri genel puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
0.27	4	1191	0.90

$p > 0.05$

Tablo 4.40'da, varyansların homojen olduğu (levene: 0.27; $p > 0.05$) görülmektedir. Bu nedenle "ANOVA: Post-Hoc" menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden "LSD" metodu kullanılmıştır. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri genel puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik analiz sonuçları Tablo 4.41'de verilmiştir.

Tablo 4.41.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri genel puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 1-5 yıl	138	3.36	0.72	G.Arası	11.31	4	2.83				
B. 6-10 yıl	156	3.37	0.69	G.İçi	620.94	1190	0.52	5.42	0.00*	E>D E>C	
C.11-15 yıl	235	3.52	0.73	Toplam	632.25	1194				E>B E>A	0.02
D.16-20 yıl	303	3.48	0.73							C>A	
E. 20+	363	3.63	0.73							B>A	
Toplam	1195	3.50	0.73								

* $p < 0.05$

Tablo 4.41 incelendiğinde, "kıdem" değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algılarının genel puanlarına ait verilerde grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5.42$; $p < 0.05$).

Puanların kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlerin görüşlerine göre genel puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre genel puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir. Kıdem bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri genel puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare

($\eta^2=0.02$) değerlerine göre, kıdemın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri genel puanları üzerinde “orta” düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “kıdem” değişkenine göre sosyal sermaye düzeyleri örgütsel bağlılık alt boyutu puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.42’de sunulmuştur.

Tablo 4.42.

Kıdem değişkenine ilişkin örgütsel bağlılık alt boyutu puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
2.20	4	1190	0.07

$p>0.05$

Tablo 4.42’de görüldüğü gibi, varyansların homojen olduğu (levne: 2.20; $p>0.05$) görülmektedir. Bu nedenle “ANOVA: Post-Hoc” menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden “LSD” metodu kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık alt boyutlarının kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.43’te verilmiştir.

Tablo 4.43.

Kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılık alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 1-5 yıl	138	3.26	0.82	G.Arası	35.29	4	8.82				
B. 6-10 yıl	156	3.33	0.81	G.İçi	917.71	1190	0.77	11.44	0.00*	E>D	
C.11-15 yıl	235	3.45	0.94	Toplam	952.99	1194				E>C E>B	0.04
D.16-20 yıl	303	3.44	0.90							E>A	
E. 20+	363	3.74	0.87							B>A	
Toplam	1195	3.50	0.89								

* $p<0.05$

Tablo 4.43 incelendiğinde, “kıdem” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri örgütsel bağlılık alt boyutuna ait algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=11.44$; $p<0.05$).

Puanların kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdem

grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Kıdem bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri örgütsel bağlılık alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.04$) değerlerine göre, kıdemin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri örgütsel bağlılık alt boyutu puanları üzerinde “orta” düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin kıdem değişkenine göre sosyal sermaye düzeyleri iletişim-sosyal etkileşim alt boyutu ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.44’te sunulmuştur.

Tablo 4.44.

Kıdem değişkenine ilişkin iletişim-sosyal etkileşim alt boyutu puanlarının levne homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
0.03	4	1190	0.99

$p>0.05$

Tablo 4.44’e bakıldığında, varyansların homojen olduğu (levne: 0.03; $p>0.05$) görülmektedir. Bu nedenle “ANOVA: Post-Hoc” menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden “LSD” metodu kullanılmıştır. Bağımlı değişken puanlarının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.45’te verilmiştir.

Tablo 4.45.

Kıdem değişkenine göre iletişim-sosyal etkileşim alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 1-5 yıl	138	3.26	0.69	G.Arası	6.48	4	1.62				
B. 6-10 yıl	156	3.32	0.67	G.İçi	557.10	1190	0.47	3.46	0.00*		
C.11-15 yıl	235	3.46	0.68	Toplam	563.58	1194				C>A	
D.16-20 yıl	303	3.39	0.69							C>B	0.01
E. 20+	363	3.47	0.68							E>A E>B	
Toplam	1195	3.40	0.69								

* $p<0.05$

Tablo 4.45 incelendiğinde, “kıdem” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iletişim-sosyal etkileşim alt boyutuna ait algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3.46$; $p<0.05$).

Farkın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl ve 6-10 yıl gruplardaki öğretmenlerin algılarına göre iletişim-sosyal etkileşimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem gruplarındaki öğretmenlerin algılarına göre iletişim-sosyal etkilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Kıdem bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iletişim-sosyal etkileşim alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.01$) değerlerine göre, kıdemin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iletişim-sosyal etkileşim alt boyutu puanları üzerinde “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bu bölümde öğretmenlerin “kıdem” değişkeni ile sosyal sermaye düzeyleri iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.46’da sunulmuştur.

Tablo 4.46.

Kıdem değişkenine ilişkin iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanlarının levne homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
0.87	4	1190	0.48

$p>0.05$

Tablo 4.46’ya göre, varyansların homojen olduğu (levne: 0.87; $p>0.05$) görülmektedir. “ANOVA: Post-Hoc” menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden “LSD” metodu kullanılmıştır. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri “iş birliği-sosyal ağlar ve katılım” alt boyutu ile kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.47’de belirtilmiştir.

Tablo 4.47.

Kıdem değişkenine göre iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A.1-5 yıl	138	3.32	0.84	G.Arası	8.89	4	2.22				
B.6-10 yıl	156	3.25	0.75	G.İçi	807.88	1190	0.68	3.46	0.01*		
C.11-15 yıl	235	3.35	0.85	Toplam	816.77	1194				E>D E>C	0.01
D.16-20 yıl	303	3.35	0.81							E>B E>A	
E.20+	363	3.50	0.84								
Toplam	1195	3.38	0.83								

* $p < 0.05$

Tablo 4.47 incelendiğinde, “kıdem” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutuna ait algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3.46$; $p < 0.01$).

Puanların kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerin algılarına göre iş birliği-sosyal ağlar ve katılımlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kıdem bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.01$) değerlerine göre, kıdemin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanları üzerinde “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bu bölümde öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri güven alt boyutu puanları ile kıdem değişkeni arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.48’de sunulmuştur.

Tablo 4.48.

Kıdem değişkenine ilişkin güven alt boyutu puanlarının levne homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
0.55	4	1190	0.70

$p > 0.05$

Tablo 4.48’e bakıldığında, varyansların homojen olduğu (levne: 0.55; $p > 0.05$) görülmektedir. Bu nedenle ANOVA kullanılmıştır. Bağımlı değişken

puanının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.49’da sunulmuştur.

Tablo 4.49.

Kıdem değişkenine göre güven alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 1-5 yıl	138	3.42	0.84	G.Arası	11.60	4	2.90				
B. 6-10 yıl	156	3.43	0.82	G.İçi	827.56	1190	0.70	4.17	0.01*		
C.11-15 yıl	235	3.63	0.83	Toplam	839.16	1194				E>A	
D.16-20 yıl	303	3.58	0.81							E>B	0.01
E. 20+	363	3.69	0.86							C>B	
Toplam	1195	3.59	0.84								

* $p < 0.05$

Tablo 4.49 incelendiğinde, “kıdem” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri güven alt boyutuna ait algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4.17$; $p < 0.05$).

Bu farkın kaynağı için Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl ve 6-10 yıl gruplardaki öğretmenlerin görüşlerine göre güven düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre güven düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Kıdem bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri güven alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.01$) değerlerine göre, kıdemin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri güven alt boyutu puanları üzerinde “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bu bölümde öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutu puanları kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Öncelikle gruplarda varyansların homojen olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonuçları Tablo 4.50’de sunulmuştur.

Tablo 4.50.

Kıdem değişkenine ilişkin farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutu puanlarının levene homojenlik testi sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
1.16	4	1191	0.33

Tablo 4.50’de görüldüğü gibi, varyansların homojen olduğu (levене: 1.16; $p>0.05$) görülmektedir. Bu nedenle “ANOVA: Post-Hoc” menüsünden homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan analiz tekniklerinden “LSD” metodu kullanılmıştır. Söz konusu sosyal sermaye alt boyutu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4.51.

Farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutu puanlarının ANOVA sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p	An.Fark	η^2
A. 1-5 yıl	138	3.68	0.87	G.Arası	7.75	4	1.94				
B. 6-10 yıl	156	3.61	0.95	G.İçi	936.43	1190	0.79	2.46	0.04*		
C.11-15 yıl	235	3.78	0.86	Toplam	944.18	1194				E>B	0.01
D.16-20 yıl	303	3.74	0.87								
E. 20+	363	3.85	0.90								
Toplam	1195	3.76	0.89								

* $p<0.05$

Tablo 4.51’de görüldüğü gibi, “kıdem” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutuna ait algılarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2.46$; $p<0.05$).

Puanların kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortalamalara bakıldığında 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre farklılıklara tolerans ve normları paylaşımaları daha yüksek olduğu görülmektedir. Kıdem bağımsız değişkeninin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutu puanları üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0.01$) değerlerine göre, kıdem öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri

farklılıklara tolerans ve normları paylaşım alt boyutu puanları üzerinde küçük düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.1.6. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa yönü ve düzeyi nedir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Yöneticilerin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan pearson korelasyon analizi Tablo 4.52’de sunulmuştur.

Tablo 4.52.

Yöneticilerin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları

	Etik Liderlik Genel	Sosyal Sermaye Genel
Etik Liderlik Genel	1	
Sosyal Sermaye Genel	0.69*	1

* $p < 0.05$

Yapılan pearson korelasyon analizi sonucu Tablo 4.52’de görüleceği üzere yöneticilerin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasında “orta” düzeyde ve “pozitif” yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .69$; $p < 0.05$). Bu ilişkinin yüksek düzey sınırı 0.70 ye çok yakın olması dikkat çekicidir. Açıklanan varyans olarak öğretmenlerin sosyal sermayelerinin % 47’sinin yöneticilerin etik liderlik davranışlarıyla açıklanabileceği söylenebilir ($r^2 = 0.47$; $p < 0.05$).

Yöneticilerin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon çıkması regresyon analizi yapılmasına zemin hazırlamıştır. Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.53’te verilmiştir.

Tablo 4.53.

Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçları

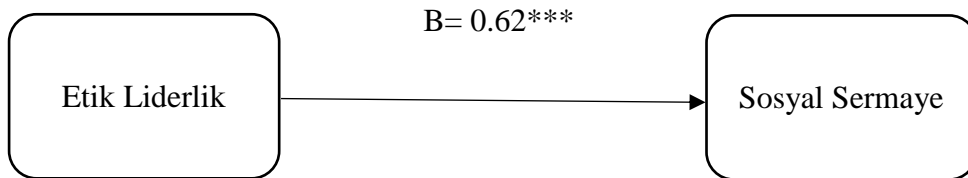
	Model	B	Std. Hata	Beta	t	p	R ²
1. Adım	(Sabit)	3.23	.08		41.97	.00	
	Cinsiyet	-.04	.04	-.03	-.94	.35	
	Yaş	.09	.04	.09	2.16	.03	.02
	Kıdem	.02	.02	.04	.89	.38	
	Öğrenim	-.02	.06	-.01	-.39	.70	
2. Adım	(Sabit)	.84	.09		9.26	.000	
	Cinsiyet	.01	.03	.01	.33	.74	
	Yaş	.07	.03	.08	2.35	.02	.49
	Kıdem	.02	.02	.04	1.15	.25	
	Öğrenim	-.02	.04	-.01	-.44	.66	
	Etik Liderlik Genel	.62	.02	.69	33.42	.00	

Bağımlı Değişken: Sosyal Sermaye Genel

$\Delta R^2 = 0.47$ ($p < 0.05$)

Tablo 4.53'te yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde elde edilen sonuca göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini anlamlı yordadığı görülmektedir ($B=0.62$; $p<0.05$). Bu durumda yöneticilerde “1 birimlik” etik liderlik artışı öğretmenlerde “0.62 birimlik” sosyal sermaye artışına neden olacağı söylenebilir. Sosyal sermaye ile etik liderlik arasındaki ilişki (Sosyal Sermaye = $3.23 + 0.62 \times$ Etik Liderlik) şeklinde formülize edilebilir: Regresyonun birinci adımında etik liderlik değişkeni yok iken modelin belirleyicilik katsayısı 0.02 iken ikinci adımda etik liderliğin modele eklenmesi ile belirleyicilik katsayısı 0.49'a yükselmiştir. Birinci adımdan ikinci adıma geçerken R^2 değişimine bakıldığında açıklanan varyans olarak sosyal sermayenin % 47'sini etik liderliğin açıkladığı söylenebilir ($\Delta R^2 = 0.47$; $p < 0.05$). Etik liderlik ile sosyal sermaye arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Etik liderliğin sosyal sermayeyi yordamasına yönelik model şekil 4.1'de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Etik liderliğin sosyal sermayeyi yordamasına yönelik model

Şekil 4.1 incelendiğinde etik liderlik ile sosyal sermaye arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini arttıracakı söylenebilir.

4.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BULGULARI

Bu bölümde problem cümlesinde geçen etik liderlik ve sosyal sermaye kavramlarına ait nitel analizlere yer verilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik öğretmen algılarında “cinsiyet” ve “yaş” değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarıyla ilgili etik liderliğin “iletişimsel etik” alt boyutuna yönelik olduğu görülmüştür.

Ayrıca öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algılarında öğretmenlerin “cinsiyet”, “yaş” ve “kıdem” durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılığın öğretmenlerin sosyal sermayelerini oluşturan alt boyutlardan “örgütsel bağlılık” ve “güven” alt boyutlarına yönelik olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin “iletişimsel etik” alt boyutuyla ilgili davranışlarına ve öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik olarak sosyal sermayenin “örgütsel bağlılık” ve “güven” alt boyutları ile ilgili öğretmenlerin “cinsiyet” ve “yaş” durumlarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenlerini derinlemesine araştırmak için yarı yapılandırılmış nitel sorular hazırlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmede bu sorulara yanıt aranmış ve elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.2.1. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından olan “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışını etkileyen temel etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri nedir?” kapsamında: Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarındaki öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri nedir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmede: okul yöneticilerinin öğretmenlere adaletli davranma durumuna yönelik öğretmen görüşleri ve nedenleri, okul

yöneticilerinin hatalarını kabul edip etmediklerine yönelik öğretmen görüşleri ve nedenleri, okul yöneticilerinin tartışmalarda daha yapıcı ve anlayışlı davranıp davranmadığına yönelik öğretmen görüşleri ve nedenleri araştırılmıştır.

Bunun yanında araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarındaki öğretmenlerin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri nedir?” sorusunun yanıtına yönelik, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılama nedenleri araştırılmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde göstermeleri için yapılabileceklere yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Araştırma süresince öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan bulgularla ilgili kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular bu kısımda sunulmuştur.

4.2.1.1.Yöneticilerin Erkek Öğretmenlere Daha Adaletli Davranıp Davranmadığına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin öğretmenlere adaletli davranma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili olarak: Yöneticilerin erkek öğretmenlere daha adaletli davranıp davranmadığına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4.54’te verilmiştir.

Tablo 4.54.

Yöneticilerin erkek öğretmenlere daha adaletli davranıp davranmadığına ilişkin öğretmen görüşleri

	N
Evet	5
Hayır	15
Kısmen	18
Toplam	38

Tablo 4.54 incelendiğinde, öğretmenlere yöneltilen “*Yöneticiler erkek öğretmenlere daha adaletli mi davranmaktadır?*” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre 18 öğretmen “kısmen katılıyorum” yanıtını verirken, öğretmenlerin 5’i “evet” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin 15’i bu soruya “hayır” yanıtını vermiştir.

4.2.1.2. Erkek Öğretmenlerin Yöneticileri Daha Adaletli Algılayıp Algılamadığına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin erkek öğretmenler tarafından daha adaletli algılanma durumuna ilişkin görüşleri Tablo 4.55’te verilmiştir.

Tablo 4.55.

Erkek öğretmenlerin yöneticileri daha adaletli algılayıp algılamadığına ilişkin öğretmen görüşleri

	N
Evet	13
Hayır	7
Kısmen	18
Toplam	38

Tablo 4.55’te görüleceği üzere, öğretmenlere yöneltilen “*Erkek öğretmenler yöneticileri daha adaletli mi algılamaktadır?*” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu 18’i “kısmen” yanıtını verirken, 13’ü “evet” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin 7’si ise “hayır” yanıtı vermiştir.

4.2.1.3. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okul Yöneticilerini Daha Adaletli Algılamalarının Nedenlerine İlişkin Bulgular

“*Erkek öğretmenler yöneticilerini daha adaletli mi algılamaktadır?*” sorusuna “evet” ve “kısmen” yanıtını veren öğretmenlere erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini daha adaletli algılamalarının nedenleri sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.56’da verilmiştir.

Tablo 4.56.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini daha adaletli algulamalarının nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini daha adaletli algulamalarının nedenleri	Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması (13E, 12K)	25
		Erkeklerin beklentisinin daha az olması (5E, 2K)	7
		Erkeklerin haklarını daha fazla savunma eğilimi göstermesi (4E, 1K)	5
		Erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri (3E, 1K)	4
		Erkeklerin küçük problemleri görmezden gelmesi (2E, 2K)	4
	Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri (6E, 3K)	9
		Kadınların daha duygusal davranması (6E, 2K)	8
		Kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması (5E)	5
		Kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması (3K)	3
		Kadınların isteklerinin kabul edilmesine odaklı olması (2E)	2
	Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler	Yöneticilerin çoğunun erkek olması (1E)	1
TOPLAM			73

Tablo 4.56'daki veriler değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini daha adaletli algılama nedenlerine yönelik “erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler”, “kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” ve “okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” olmak üzere 3 alt temanın oluştuğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” (f=25), “erkeklerin beklentisinin daha az olması” (f=7) ve “erkeklerin haklarını daha fazla savunma eğilimi göstermesi” (f=5) olduğu görülmektedir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla: “kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri” (f=9), “kadınların daha duygusal davranması” (f=8) ve “kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması” (f=5) olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodun “yöneticilerin çoğunluğunun erkek olması” (f=1) olduğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö3, “*Yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olması nedeniyle erkek öğretmenler ve erkek yöneticiler okul içinde ve dışında daha çok beraber zaman geçiriyorlar, kendi aralarında daha rahat hareket edebiliyorlar. ‘hemcinsleri’ ile daha iyi diyaloga girmekte ve kendilerini daha iyi ifade edebilmektedirler.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin haklarını daha fazla savunma eğilimi göstermesi” kategorisinde yer alan Ö30, “*Erkek öğretmenler ve erkek yöneticiler kendi aralarında daha iyi iletişim kuruyorlar. Ayrıca erkek öğretmenler haklı olduklarına tamamen inandıklarında çok direniyorlar. Hatta restleşmeler dahi yaşanabiliyor. Yöneticiler durumun bu hale gelmesini önlemek için erkek öğretmenlere daha çok tolerans gösterebiliyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri” kategorisinde yer alan Ö17, “*Erkek öğretmenler ve erkek yöneticiler kendi aralarında daha rahat hareket edebiliyorlar. Erkek öğretmenler kimi zaman da erkek yöneticileri baskı altına alabiliyor. Kadın öğretmenler aynı düzeyde iletişime katılamıyorlar. Yöneticiler kadın öğretmenlerin (çocuk, ev işleri, temizlik...) nedenlerle istekte buldukları için (programının ayarlanması gibi) kadın öğretmenleri bahane üreten, sorun kaynağı kişiler olarak görebiliyorlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “kadınların daha duygusal davranması” kategorisinde yer alan Ö27, “*Kadın öğretmenlerin ‘duygusal farkındalıkları’ daha yüksektir. Yaşadıklarını kadınlar daha çok içselleştirirler. Beklentileri yükselir, bu da olayı daha çok irdelemelerine neden oluyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı alt temada “kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması” kategorisinde yer alan Ö9, “*Benim bir yaşında bebeğim var. Geç saatlere kadar ona bakıyorum. Sabah saatlerimi boşaltın dedim. Programım da buna göre düzenlenmeyince tüm idarecileri sorumlu tuttum ve adeta okula küstüm.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “Yöneticilerin çoğunun erkek olması” kategorisinde yer alan Ö3, “*Yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olması nedeniyle erkek öğretmenler ve erkek yöneticiler okul içinde ve dışında daha çok beraber zaman geçiriyorlar, kendi aralarında daha*

rahat hareket edebiliyorlar. 'hemcinsleri' ile daha iyi diyaloga girmekte ve kendilerini daha iyi ifade edebilmektedirler.” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine aynı kategoride yer alan Ö33, “*Erkek öğretmenlerin genellikle yöneticilik deneyimi oluyor. Bu idareyi anlamalarını kolaylaştırıyor.*” şeklinde belirtmiştir.

4.2.1.4. Okul Yöneticilerinin Erkek Öğretmenlere Karşı Hatalarını Daha Çok Kabul Edip Etmediğine İlişkin Bulgular

“*Yöneticiler, erkek öğretmenlere karşı hatalarını daha çok mu kabul etmektedirler?*” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo 4.57’de verilmiştir.

Tablo 4.57.

Yöneticilerin erkek öğretmenlere karşı hatalarını daha çok kabul edip etmediğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri

	N
Evet	11
Hayır	7
Kısmen	20
Toplam	38

Tablo 4.57 incelendiğinde, öğretmenlere yöneltilen “*Yöneticiler, erkek öğretmenlere karşı hatalarını daha çok mu kabul etmektedirler?*” sorusuna, öğretmenlerin çoğunluğu 20’si “kısmen katılıyorum” yanıtını verirken, 11’i “evet” yanıtı, 7’si de “hayır” yanıtını vermiştir.

4.2.1.5. Erkek Öğretmenlerin Yöneticilerin Hatalarını Daha Çok Kabul Ettiğine Yönelik Algıya Sahip Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular

“*Erkek öğretmenler yöneticilerin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algıya mı sahiptirler?*” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo 4.58’de verilmiştir.

Tablo 4.58.

Erkek öğretmenlerin yöneticilerin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algılarıyla ilgili öğretmenlerin görüşleri

	N
Evet	13
Hayır	2
Kısmen	23
Toplam	38

Tablo 4.58’e bakıldığında, öğretmenlere yöneltilen “*Erkek öğretmenler yöneticilerin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algıya mı sahiptirler?*”

sorusuna, öğretmenlerin çoğunluğu 23'ü “kısmen” yanıtını verirken, 13'ü “evet” yanıtını, 2'si de “hayır” yanıtını vermiştir.

4.2.1.6. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okul Yöneticilerinin Hatalarını Daha Çok Kabul Ettiğine İlişkin Algılarının Nedenlerine İlişkin Bulgular

“Erkek öğretmenler yöneticilerin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algıya mı sahiptirler?” sorusuna “evet” ve “kısmen” yanıtını veren öğretmenlere erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algılarının nedenleri sorulmuştur ve öğretmenlerden gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.59’da verilmiştir.

Tablo 4.59.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin hatalarını daha çok kabul ettiğine ilişkin algılarının nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin hatalarını daha çok kabul ettiğine ilişkin algılarının nedenleri	Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması (13E, 12K)	25
		Erkeklerin haklarını daha fazla savunma eğilimi göstermesi (10E, 4K)	14
		Erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması (2E, 4K)	6
		Erkeklerin öz güveninin daha yüksek olması (4E, 1K)	5
		Erkeklerin hemcinslerinden daha kolay özür dileyebilmesi (2E, 3K)	5
		Erkeklerin tartışmayı uzatmaması (1E, 3K)	4
	Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri (4E)	4
		Kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması (2E, 1K)	3
		Kadınların daha duygusal davranması (1E, 2E)	3
	Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler	Yöneticilerin çoğunun erkek olması (5E)	5
		Yöneticilerin erkek olması ve erkeklerin hatasını kabullenmesi (2E, 1K)	3
		Yöneticilerin davranışlarının sonuçlarını hesaba katmaması (1E,1K)	2
TOPLAM			79

Tablo 4.59’daki veriler değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algılarının nedenlerine yönelik “erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler”, “kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” ve “okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” olmak üzere üç alt temanın olduğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” (f=25), “erkeklerin haklarını daha fazla savunma eğilimi göstermesi” (f=14) ve “erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması” (f=6) olduğu görülmektedir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri” (f=4), “kadınların daha duygusal davranması” (f=3) ve “kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması” (f=3) olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodun “yöneticilerin çoğunun erkek olması” (f=5), “yöneticilerin erkek olması ve erkeklerin hatasını kabullenmesi” (f=3) ve “yöneticilerin davranışlarının sonuçlarını hesaba katmaması” (f=2) olduğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö5, “*Erkek yöneticilerin çoğunlukta olması nedeniyle erkek öğretmenler erkek yöneticilerle daha kolay iletişime geçip kendilerini aynı dil ‘Erkek Dili’ ile anlatıp anlayabilmektedirler.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin haklarını daha fazla savunma eğilimi göstermesi” kategorisinde yer alan Ö19, “*Erkeklerin sosyal hayatta daha çok paya sahip olmaları nedeniyle haklarını daha fazla savunma eğiliminde olmaları. Erkekler yöneticilerle tartışırken daha dik durabilmekteler.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö12, “*Örneğin: Önceki okulumda yönetici kadındı. Ne zaman müdür odasına girsem içerde çoğunlukla kadın öğretmenler oluyordu. Şu an okul müdürüm erkek ne zaman müdür odasına girsem çoğunluk erkek öğretmenler oluyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması” kategorisinde yer alan Ö33, “*Erkek öğretmenler çok da detaycı olmayınca basit bir özür dileme yeterli oluyor. Bazen erkek yöneticinin özür dilememelerine rağmen basit bir ‘Tamam, bakarız’ demeleri dahi özür dileme olarak kabul görüyor erkek öğretmenlerce.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “yöneticilerin çoğunun erkek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö26, “*Yöneticilerin çoğunluğu da erkek olunca kadın öğretmenler okula-yönetime daha yabancı kalıyorlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “yöneticilerin erkek olması ve erkeklerin hatasını kabullenmesi” kategorisinde yer alan Ö23, “*Doğrudan itiraf etmesek de hala kapalı toplumların başat özelliği olan “ataerkil yapı” okuyan kesimde dahi yerini korumaktadır. Yöneticilerin çoğunluğu erkektir. Yöneticiler hatalarını bir kadından çok erkeğe karşı kabul etmeyi daha kolay ve anlaşılır buluyor.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

4.2.1.7. Okul Yöneticilerinin Erkek Öğretmenlerle Tartışmalarda Daha Yapıcı Ve Anlayışlı Davranıp Davranmadığına İlişkin Bulgular

“*Yöneticiler erkek öğretmenlerle tartışmalarda daha yapıcı ve anlayışlı mı davranmaktadırlar*” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo 4.60’ta verilmiştir.

Tablo 4.60.

Yöneticilerin erkek öğretmenlerle tartışmalarda daha yapıcı ve anlayışlı davranıp davranmadığına ilişkin öğretmen görüşleri

	N
Evet	14
Hayır	7
Kısmen	17
Toplam	38

Tablo 4.60 incelendiğinde “*Yöneticiler erkek öğretmenlerle tartışmalarda daha yapıcı ve anlayışlı mı davranmaktadırlar?*” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 17’si “kısmen” yanıtını verirken, 14’ü “evet” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin 7’si “hayır” yanıtını vermiştir.

4.2.1.8. Erkek Öğretmenlerin Yöneticilerin Tartışmalara Daha Yapıcı Ve Anlayışlı Katıldığına Yönelik Bir Algıya Sahip Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

“*Erkek öğretmenler yöneticilerin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldığına yönelik bir algıya mı sahiptir?*” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo 4.61’de verilmiştir.

Tablo 4.61.

Erkek öğretmenlerin yöneticilerin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldığına yönelik bir algıya sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri

	N
Evet	17
Hayır	2
Kısmen	19
Toplam	38

Tablo 4.61’de, “*Erkek öğretmenler yöneticilerin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldığına yönelik bir algıya mı sahiptir?*” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu 19’u “kısmen katılıyorum” yanıtını verirken, 17’si “evet” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin 2’si “hayır” yanıtını vermiştir.

4.2.1.9. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okul Yöneticilerinin Tartışmalara Daha Yapıcı Ve Anlayışlı Katıldıklarına İlişkin Algılarının Nedenlerine İlişkin Bulgular

“*Erkek öğretmenler yöneticilerin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldığına yönelik bir algıya mı sahiptir?*” sorusuna “evet” ve “kısmen” yanıtını veren öğretmenlere erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldıklarına yönelik algılarının nedenleri sorulmuş ve öğretmenlerden gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.62’de verilmiştir.

Tablo 4.62.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldıklarına ilişkin algılarının nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldıklarına ilişkin algılarının nedenleri	Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması (17E, 7K)	24
		Erkeklerin tartışmayı uzatmaması (5E, 6K)	11
		Erkeklerin küçük problemleri görmezden gelmesi (5E, 4K)	9
		Erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması (3E, 2K)	5
	Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin öz güveninin daha yüksek olması (3E, 2K)	5
		Kadınların gerginliği önlemek için sessiz kalması (4E, 3K)	7
		Kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması (2E, 4K)	6
		Kadınların daha duygusal davranması (5K)	5
	Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler	Kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması (1E, 3K)	4
		Yöneticilerin çoğunun erkek olması (5E, 4K)	9
		Yöneticilerin küçük sorunları görmezden gelebilmesi (1E)	1
		TOPLAM	86

Tablo 4.62'deki veriler değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldıklarına yönelik algılarının nedenlerine ait, “erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler”, “kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” ve “okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” olmak üzere üç alt temanın oluştuğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” (f=24), “erkeklerin tartışmayı uzatmaması” (f=11) ve “erkeklerin küçük problemleri görmezden gelmesi” (f=9) olduğu görülmektedir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “kadınların gerginliği önlemek için sessiz kalması” (f=7), “kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması” (f=6) ve “kadınların daha duygusal davranması” (f=5) olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodların “yöneticilerin çoğunun erkek olması” (f=9) ve “yöneticilerin küçük sorunları görmezden gelebilmesi” (f=1) olduğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö22, *“Yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olması esas önemli nedendir. Erkek öğretmenler kendilerini tam olarak ifade edebiliyorlar. Erkek öğretmenler erkek yöneticilerle kahveye gidiyorlar; futbol, basketbol oynuyorlar. Yöneticilerle tartışma durumunda ise başka bir erkek öğretmen arayışı bulabiliyor. Uzlaşma daha kolay sağlanıyor. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre avantaj elde ediyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin tartışmayı uzatmaması” kategorisinde yer alan Ö32, *“Erkek öğretmenler tartışmaları büyütüyorlar. İşin olabilecek makul yönüne bakıyorlar.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması” kategorisinde yer alan Ö25, *“Erkek öğretmenler detaycılıktan uzak ve sorunları büyütme yerine çözmek ya da görmezden gelme taraftarı olduğu için böyle olmaktadır.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “kadınların gerginliği önlemek için sessiz kalması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö15, *“Kadın öğretmenlerin yöneticiyle diyalogda sesin yükselmesi ve hararetin arttığı zamanlarda kavgaya dönüşür gereğiyle geriye doğru çekiliyorlar. Kadınlar daha duygusal daha kırılgan, daha naif oldukları için bu şekilde algılıyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “kadınların daha duygusal davranması” kategorisinde yer alan Ö7, *“Erkek öğretmenler genel olarak mantık çerçevesi içinde hareket etmektedirler. Kadın öğretmenler daha duygusal hareket etme eğilimindedir.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Aynı alt temada “kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri” kategorisinde yer alan Ö9, *“Kadının toplum içinde hak ettiği itibara kavuşmamış olması erkek yöneticilerin kadın öğretmenlere davranışını olumsuz etkilemektedir. Yöneticilerin daha çok erkek olması nedeniyle erkek öğretmenler daha rahat iletişim kurabiliyorlar.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “yöneticilerin çoğunun erkek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö22, *“Yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olması esas önemli nedendir. Erkek öğretmenler kendilerini tam olarak ifade edebiliyorlar. Erkek öğretmenler erkek yöneticilerle kahveye gidiyorlar, futbol, basketbol oynuyorlar. Yöneticilerle tartışma*

durumunda ise başka bir erkek öğretmen arayış bulabiliyor. Uzlaşma daha kolay sağlanıyor. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre avantaj elde ediyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen Ö9, “Yöneticilerin daha çok erkek olması nedeniyle erkek öğretmenler daha rahat iletişim kurabiliyorlar. Erkek öğretmenler duygu, düşünce ve yakınmalarını yöneticilere daha rahat aktarabiliyorlar.” şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı alt temada “yöneticilerin küçük sorunları görmezden gelebilmesi” kategorisinde yer alan Ö25, “Erkekler detaycılıktan uzak ve sorunları büyütme yerine çözmek ya da görmezden gelme taraftarı olduğu için böyle olmaktadır.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

4.2.1.10. 51 Ve Üzeri Yaş Grubundaki Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Diğer Yaş Gruplarındaki Öğretmenlere Göre Daha Yüksek Düzeyde Algılama Nedenlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, okul yöneticilerinin ‘etik liderlik davranışlarını’ diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunun temel nedenleri neler olabilir?” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.63’te verilmiştir.

Tablo 4.63.

51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algılama nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılama nedenleri	51 yaş altı öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Beklentilerinin daha fazla olması (3K)	3
	51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması (14E, 11K)	25
		Olaylara daha makul ve olumlu yaklaşımları (13E, 9K)	22
		Küçük problemleri görmezden gelebilmeleri (9E, 10K)	19
		Beklentilerinin daha az olması (7E, 11K)	18
		Saygı, sevgi ve güvene dayalı bir kültürde yetişmiş olmaları (6E, 3K)	9
Kusursuz lider anlayışına sahip olmaları (6E, 2K)	8		
Sosyal çevreye önem vermeleri (1E)	1		
Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler	Yöneticiler farklı yaşların kendine özgü beklentilerini dikkate almaması (1E)	1	
TOPLAM			106

Tablo 4.63'teki veriler değerlendirildiğinde, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılama nedenlerine yönelik; “51 yaş altı öğretmenlerden kaynaklanan nedenler”, “51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” ve “okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” olmak üzere üç alt temanın oluştuğu görülmektedir.

“51 yaş altı öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kod “beklentilerinin daha fazla olması” (f=3) görülmektedir.

“51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması” (f=25), “olaylara daha makul ve olumlu yaklaşımları” (f=22) ve “küçük problemleri görmezden gelebilmeleri” (f=19) olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodun “yöneticilerin farklı yaşların kendine özgü beklentilerini dikkate almaması” (f=1) olduğu görülmektedir.

“51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö5, “*Öğretmenlerin hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması ile onların daha objektif değerlendirme yapmalarını sağlamaktadır.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “Olaylara daha makul ve olumlu yaklaşımları” kategorisinde yer alan Ö4, “*51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin, Yüksek tecrübe-deneyimleri onların daha çok örnek durumlarla karşılaştıklarını gösterir. Bu tecrübe-deneyim onların daha olumlu - iyimser -makul değerlendirme yapmalarını sağlamaktadır.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı alt temada “Küçük problemleri görmezden gelebilmeleri” kategorisinde yer alan Ö5, “*51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler bazen çok şeyi umursamayabiliyorlar. Küçük problemleri önemsemeyebiliyorlar.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı alt temada “beklentilerinin daha az olması” kategorisinde yer alan Ö33, “*Çok şey beklemiyorlar. Her şeye karışmıyorlar. Küçük problemleri önemsemeyebiliyorlar.*” şeklinde görüş ileri sürmüştür. Aynı alt temada “saygı, sevgi ve güvene dayalı bir kültürde yetişmiş olmaları” kategorisinde yer alan Ö7, “*Geçmiş deneyimlerinden yararlanarak olayları daha seri ve mantık çerçevesi içinde çözümlenebiliyorlar. Daha olumlu bir*

bakış açısına sahip oluyorlar. Yöneticiler bu gruptaki öğretmenlere daha çok saygı ve hürmet gösteriyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2.1.11. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarını Daha Yüksek Düzeyde Göstermeleri İçin Yapılabileceklere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Okul yöneticilerinin ‘etik liderlik davranışlarını’ daha yüksek düzeyde sergileyebilmeleri için önerileriniz neler olabilir?*” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.64’te verilmiştir.

Tablo 4.64.

Öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde göstermeleri için yapılabileceklere ilişkin görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde göstermeleri için yapılabilecekler	Okul yöneticilerinin yapması gerekenler	Yöneticiler etik liderlik ilkelerini uygulamalı (22E, 13K)	35
		Yöneticiler samimi ve güvenilir olmalı (17E, 14K)	31
		Yöneticiler açık sözlü ve şeffaf olmalı (14E, 10K)	24
		Yöneticiler gerektiğinde bir dost bir arkadaş gibi yaklaşmalı (2E, 16K)	18
		Yöneticiler nazik, kibar ve saygılı olmalı (10E, 6K)	16
		Yöneticiler adil olmalı (6E, 8K)	14
		Yöneticiler tarafsız ve dürüst olmalı (4E, 8K)	12
		Yöneticiler liderlik ve iletişim becerilerini eğitimle geliştirmeli (4E, 6K)	10
		Yöneticiler öğretmenlerle iyi iletişim kurmalı (8E, 2K)	10
		Yöneticiler davranışların sonuçlarını hesaba katmalı (5E, 4K)	9
		Yöneticiler iletişimde üsluba dikkat etmeli (3E, 5K)	8
		Yöneticiler sabırlı ve hoşgörülü olmalı (4E, 4K)	8
		TOPLAM	

Tablo 4.64’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde göstermeleri için yapılabileceklere yönelik önerileri, “okul yöneticilerinin yapması gerekenler” olmak üzere bir alt temanın oluştuğu görülmektedir. “Okul yöneticilerinin yapması gerekenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “yöneticiler etik liderlik ilkelerini uygulamalı” (f=35), “yöneticiler samimi ve güvenilir olmalı” (f=31), “yöneticiler açık sözlü ve şeffaf olmalı” (f=24), “yöneticiler gerektiğinde bir dost bir arkadaş gibi

yaklaşmalı” (f=18) ve “yöneticiler nazik, kibar ve saygılı olmalı” (f=16) olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinin yapması gerekenler” alt temasına yanıt olarak “yöneticiler etik liderlik ilkelerini uygulamalı” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö14, “*Etik davranışların somutlaştırılması, yüceltilmesi, takdir edilmesi, davranışa dönüştürülmesi gerekir. Yöneticiler okulda etik liderliğin gerektirdiği; açık, şeffaf, nezaketli, güven veren, saygılı bir iletişim kurmalıdırlar. Yöneticilerin okulda böyle bir ‘etik kültür’ oluşturması gerekir. Yöneticilerin etik davranışlar ile ilgili farklı eğitimlere ya da kurslara katılmaları gerekir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “yöneticiler açık sözlü ve şeffaf olmalı” kategorisinde yer alan Ö4, “*Yöneticiler okulda etik liderliğin gerektirdiği açık, şeffaf, nezaketli, güven veren, saygılı bir iletişim kurmalıdır.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı alt temada “yöneticiler gerektiğinde bir dost bir arkadaş gibi yaklaşmalı” kategorisinde yer alan Ö12, “*Yargılayıcı davranışlardan uzak durmalı. Dostane bir yaklaşım gösterebilmeliler.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “yöneticiler nazik, kibar ve saygılı olmalı” kategorisinde yer alan Ö27, “*Yöneticiler iletişimde üsluba çok dikkat etmelidir. Adil, tarafsız, saygılı, hoşgörülü davranarak kendilerine karşı güven oluşturmalı. Yöneticilerin okulda böyle bir ‘etik kültür’ oluşturması gerekir.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde “*Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini etkileyen temel etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?*” kapsamında; araştırmanın sekizinci alt problemi “*Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algılarındaki öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri nelerdir?*” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında “cinsiyet” değişkeni ile ilgili olarak istatistiksel olarak anlamlı farkın “sosyal sermayenin”, “örgütsel bağlılık” ve “güven” alt boyutlarında olduğu ortaya çıkmıştır.

Sosyal sermayenin “örgütsel bağlılık” alt boyutuna yönelik olarak erkek öğretmenlerin boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih edip etmediğine yönelik öğretmen görüşleri, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih etmelerinin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri, erkek öğretmenlerin başka bir okula göre kendi

okullarında mesleki olarak daha çok haz alıp almadığına ilişkin öğretmen görüşleri, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz almalarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri, erkek öğretmenlerin okullarına karşı daha güçlü bir duygusal bağlılık hissedip hissetmediklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarına daha güçlü duygusal bağlılık hissetmelerinin nedenlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Sosyal sermayenin “güven” alt boyutuna yönelik olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğu algısına ilişkin öğretmen görüşleri, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olmasının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri, erkek öğretmenlerin okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri, erkek öğretmenlerin okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünüp düşünmediğine ilişkin öğretmen görüşleri, erkek öğretmenlerin okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünmesinin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algılarındaki öğretmenlerin yaş değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri nelerdir?” araştırılmıştır. Buna yönelik olarak; “Öğretmenlerin yaş değişkenine göre 51 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” Sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin daha da arttırılması için neler yapılabileceğine ilişkin öğretmenlerin önerileri nelerdir?” sorusunun yanıtı araştırılmıştır. Bu çerçevede yöneticilere yönelik öğretmen önerileri incelenmiştir. Araştırma süresince öğretmenlerin sorulara

verdiği yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan tema, alt tema ve kodlar bu bölümde sunulmuştur.

4.2.2.1. Erkek Öğretmenlerin Boş Vakitlerini Okulda Değerlendirmeyi Daha Çok Tercih Edip Etmediğine İlişkin Bulgular

“*Erkek öğretmenler boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok mu tercih etmektedirler?*” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo 4.65’te verilmiştir.

Tablo 4.65.

Erkek öğretmenlerin boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih edip etmediğine ilişkin öğretmen görüşleri

	N
Evet	26
Hayır	0
Kısmen	12
Toplam	38

Tablo 4.65 incelendiğinde, öğretmenlere yöneltilen “*Erkek öğretmenler boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok mu tercih etmektedirler?*” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 26’sı “evet” yanıtını verirken, 12’si “kısmen” yanıtını vermiştir. Bu soruya hayır yanıtı veren öğretmen olmadığı görülmektedir.

4.2.2.2. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Göre Boş Vakitlerini Okulda Değerlendirmeyi Daha Çok Tercih Etmelerinin Nedenlerine Yönelik Bulgular

“*Erkek öğretmenler boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok mu tercih etmektedirler?*” sorusuna “evet” ve “kısmen” yanıtını veren öğretmenlere erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih etmelerinin nedenleri sorulmuş ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.66’da verilmiştir.

Tablo 4.66.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih etmelerinin nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih etmelerinin nedenleri	Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin ev ve aileye yönelik sorumluluklarının daha az olması (14E, 13K)	27
		Erkeklerin işlerini daha çok önemsemesi (5E, 1K)	6
		Erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri (2E, 1K)	3
	Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması (1E)	1
		Kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması (22E, 14K)	36
		Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler	Yöneticilerin çoğunlukla erkek olması (1E)
TOPLAM			74

Tablo 4.66'daki veriler değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih etmelerinin nedenlerine yönelik; “erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler”, “kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” ve “okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” olmak üzere üç alt temanın oluştuğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “erkeklerin ev ve aileye yönelik sorumluluklarının daha az olması” (f=27), “erkeklerin işlerini daha çok önemsemesi” (f=6) ve “erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri” (f=3) olduğu görülmektedir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodun “kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması” (f=36) olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodun “yöneticilerin çoğunlukla erkek olması” (f=1) olduğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “erkeklerin ev ve aileye yönelik sorumluluklarının daha az olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö6, “*Erkek öğretmenler ‘ev yaşamında’ kadınlar kadar sorumluluk almamaktadır. Erkek öğretmenlerin tahammül gücü daha zayıf olduğu için evde çocuk sesi dinlememek için okulda kalarak eve daha geç gidebiliyorlar. Bazen kadın öğretmenler eşlerine ‘eve şu saatten önce gelme’ diyebiliyorlar.*”

şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin işlerini daha çok önemsemesi” kategorisinde yer alan Ö23, “*erkeklerin işlerini daha çok önemsemesi*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri” kategorisinde yer alan Ö30, “*Erkek öğretmenler hemcinsleriyle; kahveye gidiyorlar, futbol, basketbol oynuyorlar. Okuldaki arkadaşlık ortamı erkekler için daha iyi ve güvenlidir. Dersten sonraki boş zaman deyince yani okulda tamirat, tadilat, muhabbet vb. akla geliyor. Bu da erkekleri okula çekiyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması” kategorisinde Ö5, ve Ö10, “*Toplumsal dinamiklere göre kadının sosyal hayatta daha çok sorumluluklarının olması. Kadın öğretmenlerin iş yükü daha fazladır. Ayrıca kadın öğretmenlerin iş yükü bekâr ya da evli olmasına göre de değişmektedir. Kadın öğretmenlerin okul dışındaki sorumluluklarının çok olması nedeniyle ders bitiminde hemen evine gitmek istemektedirler.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “yöneticilerin çoğunun erkek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö3, “*Yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olması esas önemli nedendir. Erkek öğretmenler kendilerini tam olarak ifade edebiliyorlar. Erkek öğretmenler erkek yöneticilerle; kahveye gidiyorlar, futbol, basketbol oynuyorlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.2.3. Erkek Öğretmenlerin Başka Bir Okula Göre Kendi Okullarında Mesleki Olarak Daha Çok Haz Alıp Almadığına İlişkin Bulgular

“*Erkek öğretmenler başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok mu haz almaktadırlar?*” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo 4.67’de verilmiştir.

Tablo 4.67.

Erkek öğretmenlerin başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz alıp almadığına ilişkin öğretmen görüşleri

	N
Evet	18
Hayır	4
Kısmen	16
Toplam	38

Tablo 4.67 incelendiğinde, öğretmenlere yöneltilen “*Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde “Başka bir okulda mesleki olarak bu okuldaki kadar haz alacağımı sanmıyorum.” demektedirler. Erkek öğretmenler başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok mu haz almaktadırlar?*” sorusuna verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 18’i “evet” yanıtını verirken, 16’sı “kısmen” yanıtı, 4’ü de “hayır” yanıtını vermiştir.

4.2.2.4. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Başka Bir Okula Göre Kendi Okullarında Mesleki Olarak Daha Çok Haz Almalarının Nedenlerine Yönelik Bulgular

Erkek öğretmenlerin başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz almasının nedenleri öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.68’de verilmiştir.

Tablo 4.68.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz almalarının nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz almalarının nedenleri	Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin değişime daha çok direnç göstermesi (14E, 7K)	21
		Erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri (11E, 3K)	14
		Erkeklerin beklentisinin daha az olması (7E, 6K)	13
		Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması (6E, 6K)	12
		Erkeklerin daha kolay adapte olabilmesi (2E, 4K)	6
	Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin işlerini daha çok önemsemesi (2E)	2
		Kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması (3E)	3
		Kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması (1K)	1
	Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler	Yöneticilerin çoğunun erkek olması (1E)	1
	TOPLAM		

Tablo 4.68’deki veriler değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz almalarının nedenlerine yönelik; “erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler”, “kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” ve “okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” olmak üzere üç alt temanın oluştuğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “erkeklerin değişime daha çok direnç göstermesi” (f=21), “erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri” (f=14) ve “erkeklerin beklentisinin daha az olması” (f=13) olduğu görülmektedir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması” (f=3) ve “kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması” (f=1) olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodun “yöneticilerin çoğunun erkek olması” (f=1) olduğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “değişime daha çok direnç göstermesi” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö6, *“Erkek öğretmenler değişime çok açık değiller. Farklı bir okula giderek mevcut arkadaşlık ilişkilerini bozmak istemezler. Yeni yeni insanlarla tanışmayı ve arkadaş çevresi edinmeyi riskli bulurlar. Yeni okul, yeni sosyal çevre, yeni öğrenciler, yeni arkadaşlar bu değişimi çekici bulmuyorlar. Alışkanlıklarına daha çok bağlıdırlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri” kategorisinde yer alan Ö17, *“Erkek öğretmenler kadınlara göre erkek yönetici ve hemcinsleriyle erkek erkeğe daha çok vakit geçiriyorlar, paylaşımlarda bulunuyorlar. Yöneticilerle daha az sorun yaşıyorlar. Birbirlerine karşı bağlılıkları daha derin ve kalıcı olabiliyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin beklentisinin daha az olması” kategorisinde yer alan Ö33, *“Erkek öğretmenlerin beklentileri çok az ve sadedir. Bu nedenle kendilerini okulda daha rahat ve huzurlu hissedebiliyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö16, *“Kadınlar ders programı hazırlanmasından, veli iletişim kalitesine kadar bir sürü konuda fikir yürütecek ve belki de kendi hayatındaki diğer rolleri de göz önünde bulundurduğunda erkekler kadar rahat düşünmeyeceklerdir. O yüzden her zaman daha iyi koşulları sorgulaması da bundan kaynaklanıyor olabilir.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması” kategorisinde yer alan Ö27, *“Toplumsal*

dinamiklere göre kadının sosyal hayatta daha çok sorumluluklarının olması. Kadın öğretmenlerin iş yükü daha fazladır. Ayrıca kadın öğretmenlerin iş yükü bekar ya da evli olmasına göre de değişmektedir. Kadın öğretmenler okul çıkışı bir an önce evine gitmek istemektedirler. Kadının toplumdaki sosyolojik rolü belirleyici olmaktadır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “yöneticilerin çoğunun erkek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö7, *“Yöneticilerin çoğunlukla erkek olması nedeniyle daha kolay ve samimi iletişim kurabiliyorlar. Bu nedenle daha kolay okulu benimseyebiliyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yine aynı kategoride yer alan Ö9, *“Erkek öğretmenler kadınlara göre erkek yönetici ve hemcinsleriyle erkek erkeğe daha çok vakit geçiriyorlar, paylaşımlarda bulunuyorlar. Birbirlerine karşı bağlılıkları artıyor. Okulu daha çok benimsiyorlar.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.2.5. Erkek Öğretmenlerin Okullarına Karşı Daha Güçlü Bir Duygusal Bağlılık Hissedip Hissetmediklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Erkek öğretmenlerin okullarına karşı daha güçlü bir duygusal bağlılık hissedip hissetmediklerini öğrenmek için *“Erkek öğretmenler okullarına karşı daha güçlü bir duygusal bağlılık mı hissetmektedirler?”* sorusu öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.69’da verilmiştir.

Tablo 4.69.

Erkek öğretmenlerin okullarına karşı daha güçlü bir duygusal bağlılık hissedip hissetmediklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri

	N
Evet	18
Hayır	2
Kısmen	18
Toplam	38

Tablo 4.69 incelendiğinde, öğretmenlere yöneltilen erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde *“Bu okula karşı güçlü bir duygusal bağlılık hissediyorum.”* demektedirler. Erkek öğretmenler okullarına karşı daha güçlü bir duygusal bağlılık mı hissetmektedirler?” Sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 18’i “evet” yanıtını verirken, 18’i “kısmen”, 2’si “hayır” yanıtını vermiştir.

4.2.2.6. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarına Daha Güçlü Duygusal Bağlılık Hissetmelerinin Nedenlerine Yönelik Bulgular

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarına daha güçlü duygusal bağlılık hissetmelerinin nedenleri öğretmenlere sorulmuştur ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.70’te verilmiştir.

Tablo 4.70.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarına daha güçlü duygusal bağlılık hissetmelerinin nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	
Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarına daha güçlü duygusal bağlılık hissetmelerinin nedenleri	Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması (8E, 6K)	14	
		Erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri (6E, 5K)	11	
		Erkeklerin daha kolay adapte olabilmesi (5E, 3K)	8	
		Erkeklerin beklentisinin daha az olması (1E, 1K)	2	
		Erkeklerin değişime daha çok direnç göstermesi (2E)	2	
	Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin ev ve aileye yönelik sorumluluklarının daha az olması (1E)	1	
		Kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması (16E, 8K)	24	
		Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler	Yöneticilerin çoğunun erkek olması (1E)	1
		Yöneticilerin çoğunun erkek olması	1	
		erkeklerin hatasını kabullenmesine yol açması (1K)	1	
TOPLAM			64	

Tablo 4.70’teki veriler değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarına daha güçlü duygusal bağlılık hissetmelerinin nedenlerine yönelik; “erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler”, “kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” ve “okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” olmak üzere üç alt temanın oluştuğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” (f=14), “erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri” (f=11) ve “erkeklerin daha kolay adapte olabilmesi” (f=8) olduğu görülmektedir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodların sırasıyla “kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması” (f=24) olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodun “yöneticilerin çoğunun erkek olması” (f=1) olduğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö17, *“Erkek öğretmenler erkek yöneticilerle ve birbirleriyle daha iyi iletişim kuruyorlar. Erkeklerin diyaloglarının daha açık, daha sık ve kendi aralarında daha samimi olması nedeniyle okullarına daha çok bağlanıyorlar. Erkek öğretmenlerin koruyucu olmalarının (hâkimiyet duygusu) etkisi de büyüktür. Çünkü boş zamanlarını okulda geçirince okulu benimsiyorlar ve okula bağlanıyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri” kategorisinde yer alan Ö16, *“Erkek öğretmenlerin birbirleriyle diyalogları daha sık ve iyidir.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin daha kolay adapte olabilmesi” kategorisinde yer alan Ö7, *“Erkek öğretmenler okula daha kolay alışabiliyor-adapte oluyorlar. Erkek öğretmenler okulda çok ciddi problem yaşamamışsa okulunu değiştirmek istemiyor.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin işlerini daha çok önemsemesi” kategorisinde yer alan Ö18, ve Ö29, *“Erkek öğretmenler için en önemli görev ‘çalışmak ve maddi kazanç sağlamaktır. Bu nedenle işlerini ve iş yerlerini çok önemserler. Önemstedikleri için de daha çok bağlılık gösterirler.’ Ayrıca erkeklerin okul dışı yaşantıları çok sınırlı olduğu için okulu ‘Sığınma Cebi’ gibi görüyorlar. Yöneticilerin çoğunluğu da erkek olunca okul onlar için ‘bulunmaz bir mekân’ oluyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö8, ve Ö4, *“Kadın öğretmenler okul dışında ev-çocuk-yemek-temizlik-çamaşır-evi çekip çevirme sorumluluklarından dolayı okul ve okulla ilgili işlere sıra gelmemektedir.”* ve *“Kadın öğretmenlerin önceliği okul dışı sorumluluklarıdır. Kadın öğretmenlerin önceliği bu sorumluluklarına bağlılık alt boyutunda kalmaktadır. Kadın öğretmenlerin bu sorumlulukları okula karşı duygusal bağlılığın önüne geçmektedir.”* şeklinde görüşler bildirmiştir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “yöneticilerin çoğunun erkek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö7, *“Yöneticilerin çoğunlukla erkek olması nedeniyle daha kolay ve samimi iletişim*

kurabiliyorlar. Bu nedenle daha kolay okulu benimseyebiliyorlar. Erkek öğretmenler kadınlara göre erkek yönetici ve hemcinsleriyle erkek erkeğe daha çok vakit geçiriyorlar, paylaşımlarda bulunuyorlar. Birbirlerine karşı bağlılıkları artıyor. Okulu daha çok benimsiyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.2.7. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarında Çalışanların Birbirleri Hakkında Daha Çok Pozitif Düşünceye Sahip Olduğu Algısına Sahip Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olup olmadığını öğrenmek için “Erkek öğretmenler okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğu algısına mı sahiptirler?” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.71’de verilmiştir.

Tablo 4.71.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğu algısına ilişkin öğretmen görüşleri

	N
Evet	25
Hayır	0
Kısmen	13
Toplam	38

Tablo 4.71 incelendiğinde, öğretmenlere yöneltilen “Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde “Bu okulda çalışanlar birbirleri hakkında pozitif düşünceye sahiptirler.” demektedirler. Erkek öğretmenler okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğu algısına mı sahiptirler?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 25’i, “evet” yanıtını verirken, 13’ü “kısmen” yanıtını vermiştir.

4.2.2.8. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarında Çalışanların Birbirleri Hakkında Daha Çok Pozitif Düşünceye Sahip Olduğu Algısına Sahip Olmasının Nedenlerine Yönelik Bulgular

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğuna yönelik algılarının nedenleri öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.72’de verilmiştir.

Tablo 4.72.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olmasının nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğu algısına sahip olmasının nedenleri	Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin olaylara daha pozitif yaklaşması (17E, 6K)	23
		Erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması (11E, 11K)	22
		Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması (3E, 3K)	6
		Erkeklerin küçük problemleri görmezden gelmesi (3E, 2K)	5
		Erkeklerin olaylara daha nesnel bakması (3E, 2K)	5
		Erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri (2E, 1K)	3
		Erkeklerin işlerini daha çok önemsemesi (1E, 1K)	2
	Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması (15E, 13K)	28
		Kadınların daha duygusal davranması (4E,3K)	7
		Kadınların kıskançlık duygularının daha fazla olması (4E, 2K)	6
		Kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması (1K)	1
	Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler	Yöneticilerin çoğunun erkek olması (3E)	3
			TOPLAM

Tablo 4.72'deki veriler değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olmasının nedenlerine yönelik; “erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler”, “kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” ve “okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” olmak üzere üç alt temanın oluştuğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “erkeklerin olaylara daha pozitif yaklaşması” (f=23), “erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması” (f=22) ve “erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” (f=6) olduğu görülmektedir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması” (f=28), “kadınların daha duygusal davranması” (f=7) ve “kadınların kıskançlık duygularının daha fazla olması” (f=6) olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodun “yöneticilerin çoğunun erkek olması” (f=3) olduğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “erkeklerin olaylara daha pozitif yaklaşması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö24, *“Yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olması nedeniyle okulda çok sorun yaşamayan erkek öğretmenler birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip oluyorlar. Erkekler okul kendilerininmiş gibi davranabiliyorlar. Bazen küçük problemleri görmezden gelebiliyorlar, umursamıyorlar, daha pozitif bakabiliyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması” kategorisinde yer alan Ö4, *“Kadın öğretmenlerin ayrıntılara gereğinden çok dikkat etmesi, bazen ayrıntılara takılmalarına neden olarak çok ciddi problemlere dahi neden olabilmektedir.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin küçük problemleri görmezden gelmesi” kategorisinde yer alan Ö1, *“Erkekler bazen küçük problemleri görmezden gelebiliyorlar, umursamıyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö4, *“Kadın öğretmenlerin ayrıntılara gereğinden çok dikkat etmesi bazen ayrıntılara takılmalarına neden olarak çok ciddi problemlere dahi neden olabilmektedir.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “kadınların daha duygusal davranması” kategorisinde yer alan Ö27, *“Kadın öğretmenlerin “duygusal farkındalıkları” daha yüksektir. Yaşadıklarını kadınlar daha çok içselleştirirler. Beklentileri yükselir. Bu da olayı daha çok irdelemelerine neden oluyor.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Aynı alt temada “kadınların kıskançlık duygularının daha fazla olması” kategorisinde yer alan Ö6, *“Kadın öğretmenlerde kıskançlık duyguları daha fazladır. Kadın öğretmenler birbirlerini daha çok çekiştiriyorlar.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “Yöneticilerin çoğunun erkek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö3, *“Yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olması nedeniyle okulda çok sorun yaşamayan erkek öğretmenler birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip oluyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yine aynı kategoride yer alan Ö33, *“Erkekler okul kendilerininmiş gibi davranabiliyorlar. Bazen küçük problemleri görmezden gelebiliyorlar, umursamıyorlar. Daha pozitif bakabiliyorlar.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.2.9. Erkek Öğretmenlerin Okullarında Çalışanların Birbirlerinden Kuşku Duymadığı Algısına Daha Çok Sahip Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Erkek öğretmenlerin okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olup olmadığını öğrenmek için “*Erkek öğretmenler okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok mu sahiptirler?*” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtla göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.73’te verilmiştir.

Tablo 4.73.

Erkek öğretmenlerin okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri

	N
Evet	21
Hayır	4
Kısmen	13
Toplam	38

Tablo 4.73 incelendiğinde, öğretmenlerin 21’i “evet” yanıtını verirken, 13’ü “kısmen” yanıtını, 4’ü “hayır” yanıtını vermiştir.

4.2.2.10. Erkek Öğretmenlerin Kadın Öğretmenlere Kıyasla Okullarında Çalışanların Birbirlerinden Kuşku Duymadığı Algısına Daha Çok Sahip Olma Nedenlerine Yönelik Bulgular

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olma nedenleri öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtla göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.74’te verilmiştir.

Tablo 4.74.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olma nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olma nedenleri	Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması (13E, 7K)	20
		Erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri (11E, 7K)	18
		Erkeklerin olaylara daha nesnel bakması (7E, 6K)	13
		Erkeklerin işlerini daha çok önemsemesi (2E)	2
		Erkeklerin küçük problemleri görmezden gelmesi (2E)	2
	Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması (13E, 8K)	21
		Kadınların daha duygusal davranması (3E, 1K)	4
		Kadınların olaylara daha kuşkucu bakması (2K)	2
		Kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri (2E)	2
		Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler	Kadınların karar alma süreçlerine yeteri kadar katılamamaları (2E)
Sosyo-kültürel nedenler	Toplumun ataerkil toplum yapısına sahip olması (1E)	1	
TOPLAM			87

Tablo 4.74'teki veriler değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olma nedenlerine ilişkin “erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler”, “kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler”, “okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” ve “sosyo-kültürel nedenler” olmak üzere dört alt temanın oluştuğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması” (f=20), “erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri” (f=18) ve “erkeklerin olaylara daha nesnel bakması” (f=13) olduğu görülmektedir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “daha detaycı ve sorgulayıcı olması” (f=21), “kadınların daha duygusal davranması” (f=4) ve “kadınların olaylara daha kuşkucu bakması” (f=2) olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodun “kadınların karar alma süreçlerine yeteri kadar katılamamaları” (f=2) olduğu

görülmektedir. “Sosyo-kültürel nedenler” alt temasını oluşturan kodun “ataerkil toplum yapısı” (f=1) olduğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö7, “*Erkek öğretmenler bir durumu kılı kırk yararcasına irdelememelerinden dolayı kadınlara göre daha az kuşku duymaktadırlar. Erkek öğretmenlerin detaylardan uzak, çok fazla merak etmemeleri ya da bir durumu kılı kırk yararcasına irdelememelerinden dolayı kadınlara nazaran daha az kuşku duymaktadırlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri” kategorisinde yer alan Ö17, “*Erkek öğretmenler daha çok bir arada oldukları için birbirlerini daha iyi tanıyorlar. Yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olması nedeniyle birbirleriyle daha çok zaman geçirerek kendi aralarında açık, şeffaf, samimi bir iletişim kurabiliyorlar.*” şeklinde görüş ileri sürmüştür. Aynı alt temada “erkeklerin olaylara daha nesnel bakması” kategorisinde yer alan Ö4, “*Erkek öğretmenler iletişimde farklı düşüncelerle karmaşa yaşamadıkları için daha kolay ve doğru analiz yapabilmektedirler.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö2, “*Kadın öğretmenler kurcalamayı, karıştırmayı daha çok seviyorlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “kadınların daha duygusal davranması” kategorisinde yer alan Ö27, “*Kadın öğretmenlerin ‘duygusal farkındalıkları’ daha yüksektir. Yaşadıklarını kadınlar daha çok içselleştirirler. Beklentileri yükselir. Bu da olayı daha çok irdelemelerine neden oluyor.*” şeklinde görüş ileri sürmüştür. Aynı alt temada “kadınların olaylara daha kuşkucu bakması” kategorisinde yer alan Ö27, ve Ö33, “*Erkek öğretmenlerin olaylara yüzeysel-nesnel bakması, sonuç odaklı olması, ayrıntılarla fazla ilgilenmemesi, ‘doğal olarak kuşku’ yaratmamaktadır. Kadın öğretmenlerin ise detaya ayrıntıya çok dikkat etmeleri ‘doğal bir kuşku’ yaratmaktadır.*” ve “*Kadın öğretmenler doğaları gereği detayı daha çok sorguluyorlar. Okulda neler olup bittiğine de uzak olunca daha çok kuşku-güvensizlik duymaktadırlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “kadınların karar alma süreçlerine yeteri kadar katılamamaları” kategorisinde yer

alan öğretmenlerden: Ö23, “Yöneticilerin çoğunlukla erkek olması nedeniyle erkek öğretmenler okulda olup bitenlerden daha çok haberdar oluyorlar. Erkek öğretmenler okulda kararlara daha çok katılıyorlar.” şeklinde görüş ileri sürmüştür.

“Sosyo-kültürel nedenler” alt temasına yanıt olarak “ataerkil toplum yapısı” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö23, “Doğrudan itiraf etmesek de hala kapalı toplumların başat özelliği olan ‘ataerkil yapı’ okuyan kesimde dahi yerini korumaktadır. Yöneticilerinin çoğunluğu erkektir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.2.11. Erkek Öğretmenlerin Okul Yönetimi Ve Personel Arasındaki İlişkilerde Daha Çok Açıklık Ve Şeffaflık Hâkim Olduğunu Düşünüp Düşünmediğine İlişkin Bulgular

Erkek öğretmenlerin okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olup olmadığı algısını öğrenmek için “*Erkek öğretmenler okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu mu düşünmektedirler?*” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.75’te verilmiştir.

Tablo 4.75.

Erkek öğretmenlerin okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünüp düşünmediğine ilişkin öğretmen görüşleri

	N
Evet	21
Hayır	0
Kısmen	17
Toplam	38

Tablo 4.75 incelendiğinde, öğretmenlere yöneltilen “*Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ‘Okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde açıklık ve şeffaflık hâkimdir.’ demektedirler. Erkek öğretmenler okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünmektedirler?*” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 21’i “evet” yanıtını verirken, 17’si “kısmen” yanıtını vermiştir.

4.2.2.12. Erkek Öğretmenlerin Okul Yönetimi Ve Personel Arasındaki İlişkilerde Daha Çok Açıklık Ve Şeffaflık Hâkim Olduğunu Düşünmesinin Nedenlerine Yönelik Bulgular

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünmesinin nedenleri öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.76’da verilmiştir.

Tablo 4.76.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünmesinin nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kategoriler (Kodlar)	f
Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünmesinin nedenleri	Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması (15E, 11K)	26
		Erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması (1E, 4K)	5
		Erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri (2E)	2
		Erkeklerin işlerini daha çok önemsemesi (1K)	1
	Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması (4E, 4K)	8
		Kadınların daha duygusal davranması (3E, 3K)	6
		Kadınların olaylara daha kuşkuyla bakması (2E, 2K)	4
		Kadınların arasında daha fazla rekabet olması (1K)	1
		Kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri (1E)	1
	Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler	Yöneticilerin çoğunun erkek olması (7E, 3K)	10
TOPLAM			64

Tablo 4.76’deki veriler değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünmesinin nedenlerine ilişkin “erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler”, “kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” ve “okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” olmak üzere üç alt temanın oluştuğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” (f=26), “erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması” (f=5) ve “erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri” (f=2) olduğu görülmektedir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması” (f=8), “kadınların daha duygusal davranması” (f=6) ve “kadınların olaylara daha kuşkuyla bakması” (f=4) olduğu görülmektedir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodun “yöneticilerin çoğunun erkek olması” (f=10) olduğu görülmektedir.

“Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö4, ve Ö34, *“Yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olması nedeniyle erkek öğretmenler ‘hemcinsleri’ ile daha iyi diyalog ve iletişim kurmakta ve kendilerini daha iyi ifade edebilmektedirler.”* ve *“Erkek yöneticiler erkek öğretmenlere daha çok danışıyor ve onların görüşlerini daha çok önemsiyorlar. Erkek yöneticiler kurumlarda çoğunluktadır.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması” kategorisinde yer alan Ö4, *“Erkek öğretmenlerin olaylara yüzeysel-nesnel bakması, sonuç odaklı olması, ayrıntılarla fazla ilgilenmemektedir.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı alt temada “erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri” kategorisinde yer alan Ö13, *“Erkek öğretmenler hemcinsleriyle daha sık ve açık bir iletişim kurabiliyorlar. Erkek öğretmenler okulda olup bitenlerden daha çok haberdar oluyorlar. Erkek öğretmenlerin, yöneticiler ve personel arasındaki iletişimde daha çok yer alması olayları daha açık ve şeffaf değerlendirmelerine neden olmaktadır.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

“Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö22, *“Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre olaylara daha çok kuşkuyla bakmaktadırlar ve olayların detaylarıyla daha çok ilgilenmektedirler. Ayrıca kadın öğretmenler tabiatları gereği olayların detaylarıyla daha çok ilgilenmektedirler.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

“Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “Yöneticilerin çoğunun erkek olması” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö3, *“Yöneticilerin çoğunun erkek olması olayları daha net değerlendirmelerine yol açıyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yine aynı kategoride yer alan Ö33, *“Erkek*

öğretmenler hemcinsleriyle daha sık ve açık bir iletişim kurabiliyorlar. Erkek öğretmenler okulda olup bitenlerden daha çok haberdar oluyorlar. Erkek öğretmenlerin, yöneticiler ve personel arasındaki iletişimde daha çok yer alması olayları daha açık ve şeffaf değerlendirmelerine neden olmaktadır.” Şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.2.13. 51 Ve Üzeri Yaş Grubundaki Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Diğer Yaş Grubundaki Öğretmenlere Göre Daha Yüksek Çıkmasının Nedenlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bunun temel nedenleri neler olabilir?” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.77’de verilmiştir.

Tablo 4.77.

51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedenleri	51 yaş altı öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Beklentilerinin daha fazla olması (1E,3K)	4
	51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler	Sosyal çevreye önem vermeleri (22E,21K)	43
		Hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması (23E, 15K)	38
		Saygı, sevgi ve güvene dayalı bir kültürde yetişmiş olmaları (10E, 7K)	17
		Beklentilerinin daha az olması (2E, 1K)	3
		Olaylara daha makul ve olumlu yaklaşmaları (2E, 1K)	3
		Kusursuz lider anlayışına sahip olmaları (1E)	1
TOPLAM		109	

Tablo 4.77’deki veriler değerlendirildiğinde, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedenlerine ilişkin; “51 yaş altı öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” ve “51 yaş ve üzeri öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” olmak üzere iki alt temanın oluştuğu görülmektedir.

“51 yaş altı öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan kodun “beklentilerinin daha fazla olması” (f=4) olduğu görülmektedir.

“51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla “sosyal çevreye önem vermeleri” (f=43), “hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması” (f=38), “sevgi saygı, ve güvene dayalı bir kültürde yetişmiş olmaları” (f=17), “beklentilerinin daha az olması” (f=3) ve “olaylara daha makul ve olumlu yaklaşımları” (f=3) olduğu görülmektedir.

“51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler” alt temasına yanıt olarak “sosyal çevreye önem vermeleri” kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö9, ve Ö7, “*Sosyal ilişkilerine yüksek düzeyde samimiyet ve sadakat göstermektedirler.*” ve “*Bir kurumda geçirilen süre ve emek arttıkça, insanların aidiyet duyguları da artmaktadır. Sosyal ilişkileri daha da zenginleşmektedir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması” kategorisinde yer alan Ö27, “*51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin yüksek düzeyde tecrübe ve deneyim zenginliği ile egonun azalması ve fikirlere karşı hoşgörünün gelişmesi söz konusudur. Yaşa bağlı olgunlaşma ve sosyal kabul düzeyi yükselmektedir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “saygı, sevgi ve güvene dayalı bir kültürde yetişmiş olmaları” kategorisinde yer alan Ö27, “*51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin yaşanmışlık düzeylerinin yüksek olması, tecrübe ve deneyim sahibi olmaları, biriktirilen dostlar ve edinilen sosyal çevre sevgi, saygı, güven üzerine kurulu bir kültürle yetişmiş olmalarının sosyal sermayeyi oluşturan değerlerle uyumlu olması.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.2.2.14. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Daha Da Arttırılması İçin Yapılabileceklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “*Öğretmenlerin mevcut ‘sosyal sermaye’ düzeyleri beş üzerinden 3,50’ çıkmıştır. Bu düzeyin daha da arttırılması için yöneticilere önerileriniz neler olabilir?*” sorusu öğretmenlere sorulmuş ve gelen yanıtlara göre elde edilen tematik çözümleme Tablo 4.78’de verilmiştir.

Tablo 4.78.

Öğretmenlerin mevcut sosyal sermaye düzeylerinin daha da artırılması için neler yapılabileceğine ilişkin öğretmenlerin yöneticilere yönelik önerileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretmenlerin mevcut sosyal sermaye düzeylerinin daha da artırılması için yapılabilecekler	Okul yöneticilerinin yapması gerekenler	Yöneticiler samimi ve güvenilir olmalı (18E,12K)	30
		Yöneticiler aidiyeti güçlendirmek adına öğretmenler ve ailelerinin katılımı ile etkinlikler düzenlemeli (13E, 6K)	19
		Yöneticiler sözleri ve davranışları ile tutarlı olmalı (7E, 8K)	15
		Yöneticiler etik liderlik ilkelerini uygulamalı (11E, 4K)	15
		Yöneticiler ötekileştirmemeli (7E, 8K)	15
		Yöneticiler öğretmenlere değer vermeli ve bunu göstermeli (8E, 6K)	14
		Yöneticiler öğretmenlerle iyi iletişim kurmalı (8E, 5K)	13
		Yöneticiler aidiyet, güven, tolerans ve farklı fikirleri zenginlik olarak görmeli (5E, 3K)	8
		Yöneticiler adil olmalı (3E, 1K)	4
		Yöneticiler başarıları ve örnek davranışları ödüllendirmeli (2E, 1K)	3
TOPLAM			136

Tablo 4.78'e göre, Öğretmenlerin mevcut sosyal sermaye düzeylerinin daha da artırılması için neler yapılabileceğine yönelik yöneticilere yönelik öneriler bağlamında "okul yöneticilerinin yapması gerekenler" olmak üzere bir alt temanın olduğu görülmektedir. "Okul yöneticilerinin yapması gerekenler" alt temasını oluşturan başlıca kodların sırasıyla "yöneticiler samimi ve güvenilir olmalı" (f=30), "yöneticiler aidiyeti güçlendirmek adına öğretmenler ve ailelerinin katılımı ile etkinlikler düzenlemeli" (f=19), "yöneticiler sözleri ve davranışları ile tutarlı olmalı" (f=15), "yöneticiler etik liderlik ilkelerini uygulamalı" (f=15), "yöneticiler ötekileştirmemeli" (f=15), "yöneticiler öğretmenlere değer vermeli ve bunu göstermeli" (f=14) ve "yöneticiler öğretmenlerle iyi iletişim kurmalı" (f=13) olduğu görülmektedir.

"Okul yöneticilerinin yapması gerekenler" alt temasına yanıt olarak "yöneticiler samimi ve güvenilir olmalı" kategorisinde yer alan öğretmenlerden: Ö14: "Yöneticiler samimi, güvenilir ve toleranslı olmalıdır. Yöneticiler insana değer veren, samimi ve güvenilir karaktere sahip olmalıdır. Okula aidiyet, yöneticiye güven, farklılıklara tolerans, farklılıkların zenginlik olarak görülmesi gerekir." şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada "yöneticiler aidiyeti güçlendirmek adına öğretmenler ve ailelerinin katılımı ile etkinlikler düzenlemeli" kategorisinde yer alan

Ö20: “Öğretmenler ve personelin okula aidiyet duygusunu arttıracak gezi, piknik, sinema, müzik vb. etkinlikler yapılmalıdır. Sosyal ilişkiler önemsenmelidir. Okulla aidiyet duygusunu arttıracak; doğum günü, evlilik yıl dönümü, okula yeni atanan personeller ve emekli olanlar için etkinlikler yapılmalıdır.” şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı alt temada “yöneticiler sözleri ve davranışları ile tutarlı olmalı” kategorisinde yer alan Ö4, “Yöneticiler samimi, güvenilir, tutarlı, dürüst davranmalıdır. Yöneticiler güven veren bir iletişim dili kullanmalıdır.” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı alt temada “yöneticiler etik liderlik ilkelerini uygulamalı” kategorisinde yer alan Ö4, “Yöneticiler okulda ortak payda olarak okulun amaçları yanında, mesleki değer ve ilkeler ile etik değerleri almalı ve bunları önemsemelidir. Yöneticiler okulda sosyal ortamlar oluşturmalıdır. İletişim kapılarını her zaman açık tutmalıdır. Yöneticiler okulda ortak payda olarak okulun amaçları yanında, mesleki değer ve ilkeler ile etik değerleri almalı ve bunları önemsemelidir.” şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı alt temada “yöneticiler ötekileştirmemeli” kategorisinde yer alan Ö24, “Yöneticiler samimi, güvenilir, tutarlı, dürüst davranmalıdır. Yöneticiler kimseyi ötekileştirmemelidir.” şeklinde görüş ileri sürmüştür. Aynı alt temada “yöneticiler öğretmenlere değer vermeli ve bunu göstermeli” kategorisinde öğretmen Ö14, “Yöneticiler insana değer veren, samimi ve güvenilir karaktere sahip olmalıdır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

4.3. NİCEL VE NİTEL BULGULARIN BİRLİKTE DEĞERLENDİRİLMESİ

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen nicel bulgular bu araştırmanın nitel bölümündeki bulgular tarafından da desteklenmektedir. Nitel bulgu analizi sonucunda elde edilen okul yöneticilerinin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini arttırmak için yapılması gerekenlerin etik liderlik boyutlarına göre dağılımı Tablo 4.79’da verilmiştir.

Tablo 4.79.

Yöneticilerin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini arttırmak için yapılması gerekenlerin etik liderlik boyutlarına göre dağılımı

Etik Liderlik Boyutları	Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyini Arttırmak İçin Okul Yöneticilerinin Yapması Gerekenler
Karar Vermede Etik	<p>Kadın öğretmenlerin karara katılımını sağlama</p> <p>Kadın öğretmenlerin sorumluluklarının farkında olma</p> <p>Boş vaktini okulda değerlendiren öğretmenlerin farkında olma</p> <p>Kadın öğretmenlerin beklentilerini dikkate alma</p> <p>Öğrencilerin başarılarının farkında olma</p> <p>Kadın öğretmenlerin hassasiyetlerine önem verme</p>
Davranışsal Etik	<p>Adil ödüllendirme / Güven sağlama</p> <p>Kadın öğretmenleri sorumluluk almaya özendirme</p> <p>Kadın öğretmenlere pozitif ayırım yapma</p> <p>İdealist olma / Öğretmenlere destek olma</p> <p>İlkeli ve etik davranma / Farklılıklara saygılı olma</p> <p>Güçlü gözlem gücüne sahip olma</p> <p>Örnek olma / Dedikodulara mani olma</p> <p>Şeffaf olma/ Dürüst olma</p> <p>Cinsiyet ayrımı yapmama</p> <p>Okuldaki ilişkilerin insani boyutunun farkında olma</p> <p>Pozitif bakış açısına sahip olma</p> <p>Yüksek ahlaki değerlere sahip olma</p> <p>Sır saklayabilme</p> <p>Etik değerleri oluşturma ve uygulama</p> <p>Sosyal ve kültürel etkinliklere katılma</p> <p>Törenlerde okulu en iyi şekilde temsil etme</p>
İletişimsel Etik	<p>Öğretmenlere iletişim için daha çok zaman ayırma</p> <p>İyi iletişim becerisine sahip olma</p> <p>Kadın öğretmenlere iletişim için daha çok zaman ayırma</p> <p>Öğretmenlerle arkadaş olma/ Espriyi olma</p> <p>Kadın öğretmenlere daha hassas davranmalı</p> <p>Öğretmenleri anlama</p> <p>Velilerle kaliteli sosyal ilişkiler geliştirme</p> <p>Öğretmenlerle iyi ilişkiler geliştirme</p> <p>Üstleri ve çevre ile iyi ilişki geliştirme</p>
İklimsel Etik	<p>Kadın öğretmenlere yönelik etkinlikler düzenleme</p> <p>Kadın öğretmenlere uygun okul ortamı oluşturma</p> <p>Okuldaki sosyal ve eğitimsel aktivite sayısını arttırma</p> <p>Öğretmenlerin okulda aileleriyle katılabileceği aktiviteler düzenleme</p> <p>Okuldaki etkinliklere bütün paydaşların katılımını sağlama</p> <p>Güven veren mutlu bir çalışma ortamı oluşturma</p> <p>Temiz bir okul ortamı oluşturma</p> <p>Öğretmen ve ailelerinin okul dışı zamanlarda bir araya gelmesini sağlama</p> <p>Okulda samimi ortam oluşturma</p> <p>Öğretmenlerin dersle ilgili gereksinimlerini karşılama</p> <p>Kadınların çalışma ortamını sevmesini sağlama</p> <p>İyi bir çalışma ortamı oluşturma</p> <p>Ders materyali gereksinimlerini karşılama</p> <p>Öğretmenleri ortak amaçlarda bütünleştirme</p> <p>İşbirliğini teşvik etme</p> <p>Öğretmenlerin mesleki doyumunu önemseme</p> <p>Okulda aile ortamı oluşturma</p> <p>Okulda etik kültür oluşturma/ Etik değerleri önemseme</p> <p>Farklı yaş gruplarını birleştiren etik değerler oluşturma</p> <p>Öğretmenlerin okula bağlılığını arttırma</p>

Tablo 4.79’da görüldüğü üzere, öğretmenler sosyal sermaye düzeylerinin yükselmesi için okul yöneticilerinin yapması gerekenler olduğunu ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin yükselmesi için yapması gerekenler okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik boyutlar içerisinde yer almaktadır.

Kadın öğretmenlerin karara katılımını sağlama, kadın öğretmenlerin sorumluluklarının farkında olma, boş vaktini okulda değerlendiren öğretmenlerin farkında olma, kadın öğretmenlerin beklentisini dikkate alma, öğrencilerin başarılarının farkında olma ve kadın öğretmenlerin hassasiyetlerine önem verme gibi okul yöneticilerinin yapması gerekenlerin etik liderlik davranışları alt boyutlarından olan karar vermede etik alt boyutunda yer almaktadır.

Adil ödüllendirme, güven sağlama, kadın öğretmenleri sorumluluk almaya özendirme, kadın öğretmenlere pozitif ayırım yapma, idealist olma, öğretmenlere destek olma, ilkeli ve etik davranma, farklılıklara saygılı olma, güçlü gözlem gücüne sahip olma, örnek olma, dedikodulara mani olma, şeffaf olma, cinsiyet ayrımı yapmama, okuldaki ilişkilerin insani boyutunun farkında olma, dürüst olma, pozitif bakış açısına sahip olma, yüksek ahlaki değerlere sahip olma ve sır saklayabilme gibi okul yöneticilerinin yapması gerekenlerin etik liderlik davranışları alt boyutlarından davranışsal etik alt boyutunda yer almaktadır.

Ayrıca öğretmenlere iletişim için daha çok zaman ayırma, iyi iletişim becerisine sahip olma, kadın öğretmenlere iletişim için daha çok zaman ayırma, öğretmenlerle arkadaş olma, esprili olma, kadın öğretmenlere daha hassas davranma, öğretmenleri anlama ve velilerle kaliteli sosyal ilişkiler geliştirme gibi okul yöneticilerinin yapması gerekenlerin etik liderlik davranışları alt boyutlarından iletişimsel etik alt boyutunda yer aldığı görülmektedir.

Bunun yanı sıra kadın öğretmenlere yönelik etkinlikler düzenleme, kadın öğretmenlere uygun okul ortamı oluşturma, okuldaki sosyal ve eğitimsel aktivite sayısının artırılması, öğretmenlerin okulda aileleriyle katılabileceği aktiviteler düzenleme, okuldaki etkinliklere bütün paydaşların katılımını sağlama, güven veren mutlu bir çalışma ortamı oluşturma, temiz bir okul ortamı oluşturma, öğretmen ve ailelerinin okul dışı zamanlarda bir araya gelmesini sağlama, okulda samimi ortam oluşturma, öğretmenlerin dersle ilgili gereksinimlerini karşılama, kadınların çalışma

ortamını sevmesini sağlama, iyi bir çalışma ortamı oluşturma, ders materyali gereksinimlerini karşılama, öğretmenleri ortak amaçlarda bütünleştirme, iş birliğini teşvik etme, öğretmenlerin mesleki doyumunu önemseme, okulda aile ortamı oluşturma, okulda etik kültür oluşturma, farklı yaş gruplarını birleştiren etik değerler oluşturma ve etik değerleri önemseme gibi okul yöneticilerinin yapması gerekenlerin etik liderlik davranışları alt boyutlarından iklimsel etik alt boyutunda yer aldığı görülmektedir.

Yapılan nitel analiz sonucunda elde edilen ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini arttırmak için yapması gerekenlerin etik liderlik davranışları boyutları içerisinde yer alması, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini arttırmak için yapması gerekenler, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin öncül (etken) ardıl (sonuç) ilişkisi içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu öncül-ardıl ilişkisini gösteren bilgiler Tablo 4.80'de yer almaktadır.

Tablo 4.80.

Yöneticilerin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin sosyal sermaye alt boyutlarının öncül-ardıl (sonuç) ilişkisi

Etik Liderlik Davranışları Alt Boyutları	Sosyal Sermaye Alt Boyutları	Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyinin Gelişimi İçin Okul Yöneticilerinin Yapması Gerekenler
Davranışsal Etik	Güven	Güven sağlama Şeffaf olma
Davranışsal Etik	Değerler ve normlar	İlkeli ve etik davranma Örnek olma Dürüst olma Etik değerleri oluşturma ve uygulama Yüksek ahlaki değerlere sahip olma
Davranışsal Etik	Sosyal Etkileşim ve Katılım	Okuldaki ilişkilerin insani boyutunun farkında olma Sosyal ve kültürel etkinliklere katılma Okulu törenlerde en iyi şekilde temsil etme
Davranışsal Etik	Örgütsel Bağlılık	Öğretmenlere destek olma Adil ödüllendirme
İletişimsel Etik	Sosyal Etkileşim ve Aktif Katılım	İyi iletişim becerisine sahip olma Esprili olma
İletişimsel Etik	Sosyal Ağlar	Öğretmenlerle iyi ilişkiler geliştirme Üstleri ve çevre ile iyi ilişki geliştirme Velilerle kaliteli sosyal ilişkiler geliştirme
İletişimsel Etik	Örgütsel Bağlılık	Öğretmenlere iletişim için daha çok zaman ayırma Öğretmenlerle arkadaş olma Öğretmenleri anlama
İklimsel Etik	Değerler ve Normlar	Okulda etik kültür oluşturma Farklı yaş gruplarını birleştiren etik değerler oluşturma
İklimsel Etik	Güven	Güven veren mutlu bir çalışma ortamı oluşturma
İklimsel Etik	Örgütsel Bağlılık	Öğretmenlerin mesleki doyumunu önemseme Okulda aile ortamı oluşturma Öğretmenlerin dersle ilgili gereksinimlerini karşılama
İklimsel Etik	Sosyal Etkileşim ve Aktif Katılım	Okuldaki sosyal ve eğitimsel aktivite sayısının arttırılması Kadın öğretmenlere yönelik etkinlikler düzenleme Okuldaki etkinliklere bütün paydaşların katılımını sağlama
İklimsel Etik	Sosyal Ağlar	Öğretmen ve ailelerinin okul dışı zamanlarda bir araya gelmesini sağlama
Karar Vermede Etik	Örgütsel Bağlılık	Kadın öğretmenlerin karara katılımını sağlama Kadın öğretmenlerin beklentisini dikkate alma

Tablo 4.80 incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini arttırmak için yapması gerekenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye

düzeylelerinin öncülü olduğunu göstermektedir. Nitekim okul yöneticilerinin davranışsal etik davranışlarının öğretmenlerin güven, değerler ve normlar, sosyal etkileşim ve katılım, örgütsel bağlılık alt boyutları ile ilişkili olduğu, okul yöneticilerinin bu alandaki davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin alt boyutlarına etki ettiği söylenebilir. Benzer bir şekilde okul yöneticilerinin iletişimsel etik davranışlarının öğretmenlerin sosyal etkileşim ve aktif katılım, sosyal ağlar ve örgütsel bağlılık alt boyutları ile ilişkili olduğu, okul yöneticilerinin bu alandaki davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin alt boyutu olan sosyal etkileşim ve aktif katılım, sosyal ağlar ve örgütsel bağlılık alt boyutlarına etki ettiği söylenebilir. Bunun yanında okul yöneticilerinin karar vermede etik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları ile ilişkili olduğu, okul yöneticilerinin bu alandaki davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarına etki ettiği söylenebilir. Sonuç itibarıyla tabloda da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin sosyal sermaye alt boyutlarının öncül-ardıl (sonuç) ilişkisinin olduğu ileri sürülebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular alanyazındaki benzer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. İlgili alanyazın göz önünde bulundurularak öncelikle alt problemlere ait bulgular özet biçiminde verilmiştir. Daha sonra benzer araştırmalardan elde edilen bulgularla karşılaştırılarak yorumlarda bulunulmuştur.

5.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri nedir?” ile ilgili olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyi alt boyutlara göre ve genel olarak “katılıyorum” aralığında yani “yüksek düzey” olarak bulunmuştur. Bunun “tamamen katılıyorum” aralığına yükseltilebilmesi için öğretmenlerin okul yöneticilerinden etik liderlik davranışları beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular Karadaş (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde yerine getirdiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Konak (2014) da öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyini yüksek düzeyde tespit etmiştir. Ayrıca Konak araştırmasında bu araştırma sonuçları ile benzer şekilde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin en fazla kullandıkları etik liderlik alt boyutlarının “karar vermede etik” ve “davranışsal etik” boyutları olduğunu, en az kullandıkları etik liderlik alt boyutunun “iklimsel etik” olduğunu saptamıştır. Gülcan (2012) araştırmasında en fazla kullanılan etik liderlik davranışlarının “karar vermede etik”

ve “davranışsal etik” boyutu olduğunu tespit ederken Gültekin (2008) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin en az “iklimsel etik” boyutuna yönelik davranışlar gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca, Helvacı (2010) da okul müdürlerinin “karar vermede etik” boyutuna yönelik etik liderlik davranışlarını çok yüksek düzeyde gösterdiğini belirtmiştir. Borman (2013) da araştırmasında okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde yerine getirdiğini belirtmiştir. Önceki araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermekte olduğu görülmektedir.

Mevcut araştırma sonucunda “iklimsel etik” alt boyutunun en düşük aritmetik ortalamaya sahip olması, Mahsud, Purissia, Yukl (2010)’un ileri sürdüğü gibi “iklimsel etik” alt boyutuna ilişkin etik liderlik davranışlarını göstermenin diğer etik liderlik boyutlarına göre daha karmaşık süreçleri içermesinden, daha fazla zaman almasından ve daha yüksek düzeyde profesyonel yöneticilik gerektirmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Kalshoven, Den Hartog ve Hoogh (2013) ise etik liderliğin birbirini takip eden aşamalardan oluştuğunu, bu aşamaların ilkinin “karar vermede etik” olduğunu, onu “davranışsal etik” ve “iletişimsel etik” alt boyutunun takip ettiğini ve nihai aşamanın ise “iklimsel etik” alt boyutu olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Kalshoven vd. (2013) “iklimsel etik” alt boyutunun etik liderlik piramidinin en üstünde yer aldığını ve bu boyutta liderlerin başarılı olabilmesi için piramidin daha alt kısımlarını oluşturan etik liderlik boyutlarını kusursuz şekilde yerine getirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kalshoven vd. (2013) belirttiği gibi “iklimsel etik” alt boyutuna ait etik liderlik davranışlarının olumlu şekilde değerlendirilebilmesi için diğer etik liderlik boyutlarına yönelik davranışların yüksek düzeyde ve etkili bir şekilde yerine getirilmesi gerekliliğinden dolayı “iklimsel etik” alt boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu düşünülebilir. Bu konuda önceki araştırma sonuçlarıyla bu araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci (2.a) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmada “Okul yöneticilerinin *etik liderlik* davranışlarına ilişkin öğretmenlerin *cinsiyet* değişkeni bakımından görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “iletişimsel etik” alt boyutuna yönelik etik liderlik davranışlarını

daha yüksek düzeyde gösterdiklerine yönelik bir algıya sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Çelik (2013)'te araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını ve “iletişimsel etik” alt boyutuna ait etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Selimoğlu (2008)'nin yapmış olduğu çalışmada da meslek öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda meslek lisesi yöneticisinin “iletişimsel etik” ve “hoşgörü” alt boyutundaki etik ölçek düzeyleri ile ilgili görüşleri konusunda, “cinsiyet” değişkenine göre bakıldığında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu sonuca göre erkek meslek öğretmenleri kadın meslek öğretmenlerine göre müdürleri “iletişimsel etik” açısından daha başarılı ve “hoşgörülü” bulmuşlardır. Karadaş (2014) cinsiyet açısından kaynaklanan bu farkın, kadın öğretmenlerin beklentilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Clay (2017) yöneticilerin çoğunluğunun erkek olmasından dolayı kadın çalışanların erkek çalışanlara göre yöneticileri tarafından daha fazla ayrımcılığa ve daha az etik davranışlara maruz kaldığını ve kadın çalışanlarla erkek yöneticiler arasında iletişim sorunu olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Clay (2017) çalışmasında kadın çalışanların erkek çalışanlara göre yöneticilerini “iletişimsel etik” ve “iklimsel etik” açısından daha az yeterli olduğuna yönelik algıya sahip olduklarını belirtmiştir. Purcell (2007)'in belirttiği gibi kadınlar örgütlerde yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını da içeren bütün liderlik tarzları ve uygulamalarından oluşan bir cam tavan ile karşılaşmaktadır. Cam tavan kavramı, kadınların üst kademe yönetim pozisyonlarına ulaşmasını engelleyen, davranışsal ve örgütsel ön yargılardan kaynaklanan, görünmez, yapay engelleri ifade eder (Wirth, 2001). İngilizce olarak “Glass Ceilling” şeklinde ifade edilen bu kavram, işletmelerde kadınların üst yönetimde yer almasını engellemek amacıyla, kadınların belli bir noktadan sonra örgütsel merdivenlerden yukarı çıkmasını engelleyen şeffaf (maddi olarak var olmayan) engeller olarak tanımlanmıştır (Bombuwela ve Chamaru, 2013). Kadınların üst kademe yönetim pozisyonlarına ulaşmasını engelleyen, davranışsal ve örgütsel ön yargılardan kaynaklanan, görünmez engelleri ifade eden “cam tavan” kadınların okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını ve etik liderliğin iletişimsel etik alt boyutuna yönelik yönetici davranışlarını daha düşük düzeyde değerlendirmelerine neden olduğu düşünülebilir.

5.1.3. Araştırmanın İkinci (2.b) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmada “Okul yöneticilerinin *etik liderlik* davranışlarına ilişkin öğretmenlerin *öğrenim durumu* değişkeni bakımından görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinde öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma sonuçları Karadaş (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları tarafından da desteklenmektedir. Karadaş’ın araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerine yönelik eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarında olduğu gibi her bir eğitim düzeyi grubundaki öğretmenler, okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını gösterdiklerine katılmaktadırlar. Konak (2014) araştırmasında öğrenim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ait öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ayrıca Çengelci (2014) eğitim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma, etik ikilemleri çözme ve etik karar verme, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma, sosyal sorumluluk, ilke merkezli liderlik ve genel etik liderliğe yönelik öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Van Gils, Van Quaquebeke, Van Knippenberg, Van Dijke ve De Cremer (2015) beyaz yakalı çalışanların alt-orta ve üst pozisyondaki yöneticilerin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerine yönelik öğrenim durumlarına göre anlamlı fark olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarının, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını değerlendirmelerinde farklılığa neden olabilecek bir etki olmaktan uzak olduğu ortaya çıkmaktadır.

5.1.4. Araştırmanın İkinci (2.c) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmada “Okul yöneticilerinin *etik liderlik* davranışlarına ilişkin öğretmenlerin *yaş* değişkeni bakımından görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı fark durumlarına bakılmıştır. Etik liderlik davranışları genel puanları açısından “iletişimsel etik”, “iklimsel etik”, “karar vermede etik” ve “davranışsal etik” boyutları açısından değerlendirildiğinde; 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki

öğretmenlere göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu anlaşılmıştır.

Ayrıca 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin algılarında anlamlı fark görülmüştür. Bunun yanı sıra 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterdiğini düşünmektedir. Diğer yandan 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “iletişimsel etik” alt boyutuna ilişkin davranışlarını gösterme düzeyine yönelik algılarında anlamlı fark bulunmuştur. 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “iletişimsel etik” alt boyutuna ilişkin davranışları daha yüksek düzeyde yerine getirdiğini düşünmektedir. Ayrıca 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin 31-40 ve 41-50 yaşa sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “iklimsel etik” davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı fark bulunmuş olup, 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler 31-40 ve 41-50 yaşa sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “iklimsel etik” davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğini düşünmektedir. Buna ek olarak 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin 21-30 yaşa sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “karar vermede etik” davranışlarını gösterme düzeyine yönelik algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler 21-30 yaşa sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin “karar vermede etik” davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğini düşünmektedir.

Çengelci (2014)'nin araştırması bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Araştırmada 46 yaş ve üzerindeki yöneticilerin 26-35 yaş grubundaki yöneticilere göre etik liderlik rollerini daha iyi yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çengelci (2014) eğitime uzun yıllar emek veren yöneticilerin adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2013)'te araştırmasında 51 ve üzeri yaşa sahip okul yöneticilerinin diğer yaş gruplarındaki okul yöneticilerine göre etik liderlik rollerini ve etik liderlik alt boyutlarına ait davranışları daha yüksek düzeyde yerine getirdiğini ifade etmiştir. Trevino vd. (2003) araştırmasında 46 ve üzeri yaşa sahip kamu çalışanlarının kamu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterdiğine ilişkin algıya sahip olduğunu sonucuna varmıştır. Trevino vd. (2003) 46 yaş ve üzeri yaşa sahip çalışanların diğer yaş grubundaki

çalışanlara göre; daha geleneksel bir dünya görüşüne sahip olmaları, yöneticilerini daha olumlu değerlendirmeleri, yetiştikleri sosyo-kültürel çevrenin etkileri, söylediklerinin yöneticileri tarafından öğrenilmesinden çekinmeleri, daha bütüncül bir bakış açısına sahip olmaları ve yöneticilerini ahde vefa duygusu içinde değerlendirme hissiyatına sahip olmaları gibi nedenlerle yöneticilerini etik liderlik açısından daha olumlu değerlendirdiklerini belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında yaş artışıyla birlikte olumlu yönde bir değerlendirme eğiliminin olduğu ileri sürülebilir.

5.1.5. Araştırmanın İkinci (2.d) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmada “Okul yöneticilerinin *etik liderlik* davranışlarına ilişkin öğretmenlerin *kıdem* değişkeni bakımından görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili olarak öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinde “kıdem” değişkeni bakımından anlamlı fark durumlarına bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma sonuçları Mertler (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerine yönelik görüşlerinde kıdem düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Çelik (2013) araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışını gösterme düzeyi ve etik liderlik alt boyutlarına yönelik davranışları gösterme düzeyine ait görüşlerinde kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Mac Intyre, Charbonneau ve O’Keefe (2013) özel okullardaki yöneticilerin etik liderlik düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderliğine yönelik görüşlerinin kıdeme göre anlamlı fark göstermediğini belirlemiştir. Bunun nedenlerine yönelik yaptığı analizde okul yöneticilerinin her kıdem grubunda yer alan öğretmenlerle etkin iletişim kurabildiğini, kararlarında etik ilkeleri öncelediği, söz ve eylemleri arasında tutarlılık sağladığı ve her kıdem grubuna aidiyet hissettiren bir iklim oluşturduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin onların yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını değerlendirmelerinde anlamlı bir fark yaratacak güçten uzak olduğu görülmektedir.

5.1.6. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin *sosyal sermaye* düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?” ile ilgili olarak; Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri genel olarak “çoğu zaman” aralığında yani “yüksek düzey” olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Alt boyut bazında değerlendirildiğinde, “örgütsel bağlılık”, “iletişim-sosyal etkileşim”, “güven” ve “farklılıklara tolerans ve normları paylaşım” boyutlarında sosyal sermaye düzeyleri “yüksek düzey” olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri “iş birliği-sosyal ağlar ve katılım” alt boyutunda “ara sıra” aralığında yani “orta düzeyde” olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sosyal sermayelerinin yüksek ya da çok yüksek düzeye çıkması için okul yöneticilerinden etik davranışlar beklentisinin olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular Ersözlü (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin “katılıyorum” aralığında ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, Namalır (2015)’in araştırmasında da okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal sermayenin ilkokullarda kullanılma düzeyinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada sosyal sermayeye ait boyutlardan “okullarda güven, normlar ve değerler”, “bağlılık ve aidiyet” boyutlarına yönelik sosyal sermayenin ilkokullarda kullanılma düzeyinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Namalır’ın araştırmasında olduğu gibi bu araştırmada “iş birliği-sosyal ağlar ve katılım” alt boyutuna ait sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde Durkan-Şimşek (2013) de ilkokullar ve ortaokullardaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin “çoğunlukla katılıyorum” aralığında ve yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Arslanoğlu (2014)’nin araştırmasında da öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin “katılıyorum” aralığında olduğu sonucuna varmıştır. Araştırma bulgularının bu araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Koebly (2013)’de araştırmasında öğretmenlerin iş birliği-sosyal ağlar ve katılım alt boyutuna ilişkin sosyal sermaye düzeylerinin diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmadan elde edilen “iş birliği-sosyal ağlar ve katılım” alt boyutunun en düşük aritmetik ortalamaya sahip olması,

Minckler (2015)'in ileri sürdüğü gibi “iş birliği-sosyal ağlar ve katılım” alt boyutuna yönelik sosyal sermaye davranışlarını göstermenin diğer sosyal sermaye alt boyutları olan “örgütsel bağlılık”, “iletişim-sosyal etkileşim”, “güven” ve “farklılıklara tolerans ve normları paylaşım” alt boyutlarına göre daha karmaşık süreçleri içermesinden daha fazla zaman almasından, daha yüksek düzeyde profesyonel yöneticilik gerektirmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

5.1.7. Araştırmanın Dördüncü (4.a) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenlerin *sosyal sermaye* düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin *cinsiyet* değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” ile ilgili olarak; öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinde öğretmenlerin cinsiyetine göre “örgütsel bağlılık” ve “güven” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre “örgütsel bağlılık” ve “güven” alt boyutlarına ait sosyal sermaye düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Kadın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin daha da yükselmesi için okul yöneticilerinden cinsiyetten kaynaklanan beklentilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Şimşek (2013) araştırmasında ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiğini ve erkek öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin kadın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Şahin (2011) erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre sosyal sermaye düzeyinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Toprak (2011) ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre sosyal sermaye düzeyinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Purcell (2007) ise kadın öğretmenlerin örgütün iş yaşamında hâkim olan kültürel sermayesinin erkek öğretmenler kadar yüksek olmadığını ve bu durumun onların sosyal sermaye düzeylerinin erkeklere kıyasla daha düşük düzeyde olmasına neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Purcell (2007), okulun örgüt yapısının ve ikliminin erkeklerin sosyal sermaye geliştirmesine imkân verirken kadınların sosyal sermaye geliştirmelerine erkekler kadar imkân vermediğini sonucuna varılmıştır. Field (2004) ise toplumun kadına yüklediği eş ve anne olma gibi cinsiyet temelli rollerin getirdiği sorumlulukların kadınların iş yaşamında sosyal sermayelerini

geliştirmesini engelleyen ana faktörler olduğunu ifade etmiştir. Kadınların sahip oldukları kültürel rollerin, okul örgütünün tasarlanış şekli, bu yapının hayat verdiği okul iklimi, kadınlara yüklenen toplumsal görev ve onlardan beklentiler, kadınların yükselmesini engelleyen cam tavan kadınların sosyal sermaye düzeylerinin erkeklere kıyasla daha düşük düzeyde olmasına neden olduğu görülmektedir.

5.1.8. Araştırmanın Dördüncü (4.b) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenlerin *sosyal sermaye* düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin *öğrenim durumu* değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” ile ilgili olarak; öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinde öğrenim durumu değişkenine göre “örgütsel bağlılık”, “iletişim-sosyal etkileşim”, “güven”, “farklılıklara tolerans ve normları paylaşım”, “iş birliği-sosyal ağlar ve katılım” boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmıştır.

Bu araştırma sonuçları Ersözlü (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından sosyal sermaye düzeylerinin anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Namalır (2015) çalışmasında ilkokullarda “eğitim düzeyi” değişkenine göre okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin sosyal sermaye düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin sosyal sermayelerini okullarda kullanma düzeyi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arslanoğlu (2014) çalışmasında öğretmenlerin sosyal farkındalık düzeylerinde öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Öğretmenlerin lisansüstü düzeyde aldıkları akademik eğitim öğretmenlerin sosyal sermayelerini yükseltmede tek başına yeterli olmadığı düşünülebilir. Bu nedenle araştırmaların da gösterdiği gibi öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre sosyal sermaye düzeylerinde anlamlı fark olmadığı söylenebilir.

5.1.9. Araştırmanın Dördüncü (4.c) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenlerin *sosyal sermaye* düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin *yaş* değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” ile ilgili olarak öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinde yaş değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Buna göre 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda yaş faktörünün belirleyici düzeyde bir güce sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bulgular ışığında alt boyutlar bazında da öğretmenlerin yaşları arttıkça sosyal sermaye düzeylerinin yükseldiği şeklinde bir yorum yapılabilir. Ersözlü (2008)'nin araştırması bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Bu çalışmada 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Kaya (2011)'nin yaptığı çalışmada ise sosyal sermayenin alt boyutları olan “güven”, “sosyal ağlar ve iş birliği” ve “yardımlaşma” alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişki olduğunu tespit edilmiş, öğretmenlerin yaşları arttıkça bu boyutlardaki sosyal sermaye düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Öz (2014) çalışmasında yaşın sosyal sermayenin belirleyicilerinden olduğunu, yaş değişkeninin katılım, gönüllülük, sosyal adanmışlık ve sorumluluk alma, güven, öz yeterlilik, kontrol düzeyi, sosyal sermaye düzeyi ile pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada bireylerin yaşları ilerledikçe çevresinin genişlediğini, çekirdek aile dışındaki bireyler ya da gruplarla etkileşimi ve ilişkilerinin arttığını tespit etmiş bu durumun sosyal sermaye düzeyleri üzerinde pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Field'in (2004) bulguları da mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Anılan çalışmada 51-54 ve 55-60 yaş gruplarındaki okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş gruplarındakilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe sosyal çevresi, insanlarla iletişim ve diyalog kurma becerileri, deneyimleri geliştiği düşünülebilir. Ayrıca bu yönde bir birikim de söz konusu olması beklenecektir. Bu bağlamda söz konusu faktörlerin etkisiyle 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sosyal sermayeye sahip oldukları düşünülebilir.

5.1.10. Araştırmanın Dördüncü (4.d) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenlerin *sosyal sermaye* düzeylerine yönelik algıları öğretmenlerin *kıdem* değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” ile ilgili olarak öğretmenlerin sosyal sermaye

düzeyleri genel puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine göre daha yüksek olduğu, bütün alt boyutlar bazında da genel olarak öğretmenlerin kıdemleri arttıkça sosyal sermayelerinin de arttığı sonucuna varılmıştır.

Namalı (2015) araştırmasında mesleki kıdem değişkeni bakımından sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında güven unsuru, norm ve değerler unsuru, sosyal ağlar unsuruna göre anlamlı bir fark olduğu saptamıştır. Namalı (2015) güven unsuruna göre farkın 6-10 yıl aralığı ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem aralıkları arasında olduğunu, norm ve değerler unsuruna göre farkın 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığı ile 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem aralıkları arasında olduğunu, sosyal ağlar unsuruna göre ise farkın 1-5 yıl aralığı ile 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem aralıkları arasında olduğunu ve öğretmenlerin kıdemi arttıkça sosyal sermaye düzeylerinin arttığını tespit etmiştir. Püsküllüoğlu (2015) okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ait algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. 21 yıl ve üzeri ile 11-20 yıl kıdeme sahip okul yöneticilerinin sosyal sermaye düzeylerinin 1-10 yıl kıdeme sahip okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Günkör (2016) araştırmasında üniversitede 31 yıl ve üzeri sürede çalışan öğretim elemanlarının sosyal ağlar alt boyutuna ait sosyal sermaye düzeylerinin 1-10 yıl çalışan öğretim elemanlarına kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Literatürde daha uzun çalışma süresine sahip bireylerin sosyal sermaye düzeylerinin de daha yüksek olacağını ortaya koyan çalışmalara (Özdemir, 2008, s.94) benzer şekilde mevcut araştırmada da kıdem artışı ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin arttığı sonucuna varıldığı düşünülebilir.

5.1.11. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? ile ilgili olarak yapılan bu araştırmada yöneticilerin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı “orta” düzeyde ve “pozitif” bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bu ilişkinin “orta” düzeyde olması yanında yüksek düzey sınırına çok yakın olduğu görülmüştür. Yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin sosyal sermayelerinin %47’sinin yöneticilerin etik liderlik davranışlarıyla açıklanabileceği belirtilmiştir. Yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini yordamasına yönelik regresyon analizi sonucunda yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini anlamlı yordadığı görülmüştür. Açıklanan varyans olarak öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin % 47’sini okul yöneticilerinin etik liderliğinin açıkladığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini yordadığı görülmektedir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını gösterme düzeylerindeki artışa bağlı olarak öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin arttığı ileri sürülebilir.

5.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BULGULARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

5.2.1. Araştırmanın Altıncı (6.a) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin *etik liderlik* davranışlarına yönelik algılarındaki öğretmenlerin *cinsiyet* değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri nelerdir?” ile ilgili öğretmenlere 9 adet alt soru yöneltilmiştir. Bu sorular iletişimsel etik alt boyutunda nicel kısımda anlamlı fark çıkması nedeniyle iletişimsel etik nicel sorularına paralel olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular: i- “Yöneticilerin erkek öğretmenlere daha adaletli davrandığına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” ii- “Erkek öğretmenlerin yöneticileri daha adaletli algılayıp algılamadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” , iii- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini daha adaletli algılamalarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”, iv- “Okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere karşı hatalarını daha çok kabul edip etmediğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”, v- “Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algıları ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?”, vi- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin hatalarını daha çok kabul ettiğine ilişkin algılamalarının nedenleri öğretmen görüşlerine göre nelerdir?”, vii- “Okul yöneticilerinin erkek öğretmenlerle tartışmalarda daha yapıcı ve anlayışlı davranıp davranmadığına ilişkin öğretmen

görüşleri nelerdir?”, viii- “Erkek öğretmenlerin yöneticilerin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldığına yönelik bir algıya sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” ve ix- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldıklarına ilişkin öğretmen algılarının nedenleri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemin birinci alt sorusu, i- “Yöneticilerin erkek öğretmenlere daha adaletli davrandığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümü “*Yöneticiler erkek öğretmenlere daha adaletli mi davranmaktadır?*” sorusuna okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere daha adaletli davrandığına ilişkin “kısmen” ya da “tamamen” katıldıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin iletişimsel etik alt boyutuna yönelik etik liderlik davranışlarını ve genel etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Nicel bölümde tespit edilen erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algılamalarının nedeni okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere kadın öğretmenlere kıyasla daha adaletli davranmış olmasından kaynaklanabilir. Yoldaş (2018) tarafından yapılan araştırma bulguları bu çalışmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Yoldaş (2018)’in araştırması cinsiyet değişkenine göre ele alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiş, elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenler ile kıyaslandığında erkek öğretmenlerin adalet algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deniz vd. (2016)’nin araştırmasında da çalışanların adalet algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin önemli bir etkiye sahip olduğu, çalışanların cinsiyet değişkenine göre örgütsel adalet algılarının fark gösterdiği görülmektedir. Deniz vd. (2016)’nin çalışmasında erkek sağlık çalışanlarının kadın sağlık çalışanlarına kıyasla yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu bulunmuştur. Einarsen (2000)’de kadın çalışanların erkek çalışanlara göre yöneticileri tarafından daha çok yıldırıma maruz kaldığını ve bu durumun onların

yöneticilerini daha fazla adaletsiz olarak algılamalarına neden olduğunu tespit etmiştir. Wirth (2001) yöneticilerin kadınlara yönelik etik olmayan uygulamalarının kadınlar için bir cam tavan oluşturduğunu ve kadınların yöneticilere ve örgüte yönelik adalet algılarını zedelediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin cinsiyetlere göre farklı davranması ve kadınlara etik olmayan davranışları, kadınların okul yöneticilerini liderlik davranışları açısından daha düşük düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt probleminin ikinci alt sorusu, ii- “Erkek öğretmenlerin yöneticileri daha adaletli algılayıp algılamadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümü “*Erkek öğretmenler yöneticileri daha adaletli mi algılamaktadır?*” sorusuna “kısmen” ve “evet” yanıtlarını vererek erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini daha adaletli algıladığını ifade etmiştir.

Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin iletişimsel etik alt boyutuna ait etik liderlik davranışlarını ve genel etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu ifade edilmiştir. Yoldaş (2018) tarafından yapılan araştırma bulguları bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Yoldaş (2018)’ın araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiğini tespit etmiş ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik adalet algılarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde ve daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Dimmock (2002)’de araştırmasında erkek çalışanların kadın çalışanlara kıyasla yöneticilerine yönelik adalet algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminin üçüncü alt sorusu, iii- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini daha adaletli algılamalarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini daha adaletli algılama nedenlerine ilişkin olarak erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler: “Erkeklerin hemcinsleriyle iletişim kurma düzeyinin yüksek olması, erkeklerin beklentisinin daha az olması, erkeklerin haklarını daha fazla

savunma eğilimi göstermesi vd.”, kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler: “Kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri, kadınların daha duygusal davranması, kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması vd.” ve okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler: “Yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olması” gibi ifadeler belirttiği görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Örneğin, Frazer (1986)’in belirttiği üzere okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek olmasından dolayı okul yönetimlerinde erkek egemen bir yönetim sistemi bulunmaktadır. Bu durum ise erkeklerin lehine ve kadınların aleyhine birbirini tetikleyen süreçlere ve koşullara neden olmaktadır. Yöneticilerin çoğu erkek olduğu için erkek öğretmenler okul yöneticileri ile aynı dili kullanarak daha iyi iletişim kurabilmektedir. Ancak kadın öğretmenler erkek yöneticiler ile daha az iletişim kurabilmektedir. Alanyazında birçok araştırma da bu sonucu desteklemektedir (Dumais, 2002; Drummey, 2008; Farkas, 2001). Nitekim Farkas (2001) okullardaki erkek okul yöneticisi sayısının kadın okul yöneticisi sayısına göre yüksek olmasının erkek öğretmenlerin okul yöneticileri ile daha iyi iletişim kurmalarına, kendi sorunlarını daha iyi anlatmalarına, daha çok zaman geçirmelerine imkân tanıdığını tespit ederek bu durumun erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini daha adaletli algılamalarına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Richardson (2005) kadın çalışanların iş hayatındaki sorumluluklarının yanı sıra annelik rolünden ve eş olmaktan kaynaklanan sorumluluklarının olduğunu, bu sorumlulukları yerine getirmek için kadın çalışanların esnek çalışma zamanı, daha az iş yükü konularında yöneticilerden beklentilerinin olduğunu ve beklentilerin karşılanmamasının kadın çalışanların yöneticileri erkek çalışanlara kıyasla daha az adaletli algılamalarına neden olduğunu tespit etmiştir. Bombuwela ve Chamaru (2013) kadın çalışanların karşılaştıkları yöneticilerin çoğunun erkek olmasından kaynaklanan nedenlerden (yüksek mevkilere gelememe, yönetici olamama, toplumun kadına yüklediği cinsiyet temelli sorumluluklar) dolayı yöneticileri daha az adaletli algıladıklarını tespit etmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminin dördüncü alt sorusu, iv- “Okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere karşı hatalarını daha çok kabul edip etmediğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümü “*Yöneticiler, erkek öğretmenlere karşı hatalarını*

daha çok mu kabul etmektedirler?” sorusuna “kısmen” ve “evet” yanıtlarını vermiş ve yöneticilerin erkek öğretmenlere karşı hatalarını daha çok kabul ettiğini ifade etmiştir.

Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin hatalarını kabul etmesi etik liderliğin iletişimsel etik alt boyutuna aittir ve bu araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik alt boyutuna ait davranışları daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu alanyazında yapılan araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Nitekim Çelik (2013) araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını ve iletişimsel etik alt boyutuna yönelik etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğunu belirtmiştir. Tombak ve Bakan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin dâhil edildiği araştırmanın sonunda algılanan etik liderlik düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiş, iletişimsel etik puanlarının erkek öğretmenler lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Clay (2017) çalışmasında kadın çalışanların erkek çalışanlara göre yöneticilerini iletişimsel etik ve iklimsel etik açısından daha az yeterli olduğuna yönelik algıya sahip olduklarını belirtmiştir. Hoachlander (2011) araştırmasında okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere, kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla imtiyazlı davrandığı ve onlara karşı hatalarını daha fazla kabul ettiğini tespit etmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminin beşinci alt sorusu, v- “Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algıları ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu, *“Erkek öğretmenler yöneticilerin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algıya mı sahiptirler?”* sorusuna “kısmen” ve “evet” yanıtlarını vermiş ve yöneticilerin erkek öğretmenlere karşı hatalarını daha çok kabul ettiğini ifade etmiştir.

Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin hatalarını kabul etmesi etik liderliğin iletişimsel etik alt boyutuna aittir ve bu araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik

liderliğin iletişim etik alt boyutuna ilişkin davranışları daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu alanyazında yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Çelik (2013) araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını ve iletişimsel etik alt boyutuna ilişkin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğunu tespit etmiştir. Tombak ve Bakan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenin dâhil edildiği araştırmanın sonunda algılanan etik liderlik düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterdiği belirtilmiş, iletişimsel etik puanlarının erkek öğretmenler lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Clay (2017) çalışmasında kadın çalışanların erkek çalışanlara göre yöneticilerini iletişimsel etik ve iklimsel etik açısından daha az yeterli olduğuna yönelik algıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Hoachlander (2011) araştırmasında okul yöneticilerinin, erkek öğretmenlere kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla imtiyazlı davrandığı ve onlara karşı hatalarını daha fazla kabul ettiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminin altıncı alt sorusu, vi- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algılamalarının nedenleri öğretmen görüşlerine göre nelerdir?” Sorusuna yanıt olarak yapılan bu araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algılarının nedenlerine ait olarak erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması, erkeklerin haklarını daha fazla savunma eğilimi göstermesi, erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması, erkeklerin öz güveninin daha yüksek olması vd.”, kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri, kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olmaları, kadınların daha duygusal davranması vd.” ve okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlere: “Yöneticilerin çoğunun erkek olması, yöneticilerin erkeklerin hatasını kabullenmesi, yöneticilerin davranışlarının sonuçlarını hesaba katmaması ve yöneticilerin kadınlara daha duyarlı ve hassas yaklaşmaması” şeklinde ifadeler belirttiği görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Nitekim Farkas (2001) okullardaki erkek yönetici sayısının kadın yönetici sayısına göre yüksek olmasının erkek öğretmenlerin okul yöneticileri ile

daha çok diyalog kurmalarına olanak tanıdığını tespit ederek bu durumun erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiklerine yönelik algıya sahip olmalarına neden olduğunu tespit etmiştir. Hinde (2007) erkek öğretmenlerin öz güvenlerinin yüksek olmasının ve haklarını kadın öğretmenlere göre daha fazla savunmasının okul yöneticilerinin onlara daha fazla toleranslı olmasına ve onlara karşı daha fazla hatalarını kabul etmesine neden olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenlerden dolayı erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algıya sahip olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin yanı sıra okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler de erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin hatalarını kabul etmesine ilişkin farklı algılara sahip olmalarına neden olmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalar da okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlerin kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin hatalarını kabul etmesine yönelik farklı algılara sahip olduğu bulgusunu desteklemektedir. Nitekim Farkas (2001) yöneticilerin çoğunun erkek olması nedeniyle erkek öğretmenlerle daha iyi bir ilişki kurabildiklerini ve iletişimsel etik alt boyutuna yönelik davranışlarını hemcinsleriyle daha yüksek düzeyde yerine getirdiklerini tespit etmiştir. Mevcut araştırmada elde edilen yöneticilerin kadınlara daha duyarlı ve hassas yaklaşmaması bulgusuna benzer olarak Wirth (2001) ise araştırmasında okul yöneticilerinin kadın öğretmenlerin annelik rolüne ve eş rolüne ilişkin sorumluluklarını göz ardı ederek esnek çalışma zamanı ve olanağı sunmayarak onlardan işe ilişkin yüksek iş performansı beklentisinin kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin hatalarını kabul etmeyi de içeren iletişimsel etik davranışlarını daha düşük düzeyde yerine getirdiklerine yönelik algıya sahip olmalarına neden olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminin yedinci alt sorusu, vii- “Okul yöneticilerinin erkek öğretmenlerle tartışmalarda daha yapıcı ve anlayışlı davranıp davranmadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada “*Yöneticiler erkek öğretmenlerle tartışmalarda daha yapıcı ve anlayışlı mı davranmaktadır?*” sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu “kısmen” ve “evet” yanıtlarını vermiştir. Erkek öğretmenler yöneticilerin öğretmenlerle tartışmalarda daha yapıcı ve anlayışlı davrandığını ifade etmiştir.

Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin tartışmalarda daha yapıcı ve anlayışlı davranması etik liderliğin iletişimsel etik alt boyutuna aittir ve bu araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik alt boyutuna ait davranışları daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu alanyazında yapılan araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Çelik (2013) araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını ve iletişimsel etik alt boyutuna yönelik etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine ilişkin algıya sahip olduğunu tespit etmiştir. Tombak ve Bakan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonunda algılanan etik liderlik düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiş, iletişimsel etik puanlarının erkek öğretmenler lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Clay (2017) çalışmasında kadın çalışanların erkek çalışanlara göre yöneticilerini iletişimsel etik ve iklimsel etik açısından daha az yeterli bulduğuna yönelik algıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Hoachlander (2011) araştırmasında okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla imtiyazlı davrandığı ve onlara karşı hatalarını daha fazla kabul ettiğini tespit etmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminin sekizinci alt sorusu, viii- “Erkek öğretmenlerin yöneticilerin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldığına yönelik bir algıya sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada “*Erkek öğretmenler yöneticilerin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldığına yönelik bir algıya mı sahiptir?*” sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu “kısmen” ve “evet” yanıtlarını vermiştir. Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldığına yönelik algıya sahip olduğu ifade edilmiştir.

Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin tartışmalarda daha yapıcı ve anlayışlı davranması etik liderliğin iletişimsel etik alt boyutuna aittir. Bu araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderliğin iletişimsel etik alt boyutuna ilişkin davranışları daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine ilişkin algıya sahip olduğu görülmüştür. Bu

bulgu alanyazında yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. elik (2013) araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını ve iletişimsel etik alt boyutuna ilişkin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğunu tespit etmiştir. Tombak ve Bakan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenin dâhil edildiği araştırmanın sonunda algılanan etik liderlik düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiş, iletişimsel etik puanlarının erkek öğretmenler lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Clay (2017) alışmasında kadın çalışanların erkek çalışanlara göre yöneticilerini iletişimsel etik ve iklimsel etik açısından daha az yeterli olduğuna ilişkin algıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Hoachlander (2011) araştırmasında okul yöneticilerinin erkek öğretmenlere kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla imtiyazlı davrandığı ve onlara karşı hatalarını daha fazla kabul ettiğini tespit etmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminin dokuzuncu alt sorusu, ix- “Erkek ğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldıklarına ilişkin ğretmen algılarının nedenleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldıklarına yönelik algılarının nedenlerine ilişkin, erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması, erkeklerin tartışmayı uzatmaması, erkeklerin küçük problemleri görmezden gelmesi, erkeklerin beklentisinin daha az olması, erkeklerin öz güveninin daha yüksek olması, vd.”, kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Kadınların gerginliği önlemek için sessiz kalması, kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması, kadınların daha duygusal davranması vd.” ve okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlere: “Yöneticilerin çoğunlukla erkek olması ve yöneticilerin küçük sorunları görmezden gelebilmesi” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenler tarafından ifade edilen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldıklarına yönelik algılarının nedenleri olarak tespit edilen erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler ve okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler, ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Alanyazında yöneticilerin çoğunlukla erkek olması (Farkas, 2001) ve erkek yöneticilerin

hencinsleriyle daha iyi iletişim kurması (Frazer, 1986) gibi okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlerin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldıklarına yönelik algıya sahip olmalarına katkıda bulunduğu vurgulanmıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin küçük problemleri görmezden gelmesi (Hanson, 2003), erkek öğretmenlerin beklentisinin az olması (Robbins, 2002), erkek öğretmenlerin öz güveninin daha yüksek olması (Hinde, 2007), erkeklerin hencinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması (Farkas, 2001) gibi erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldıklarına yönelik algıya sahip olmalarına katkıda bulunduğu görülmüştür. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin yöneticilerle tartışma çıkmasından çekinmesi ve kadın öğretmenlerin daha duygusal olması gibi nedenlerin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldıklarına yönelik algıya sahip olmalarına neden olduğu ileri sürülebilir.

5.2.2. Araştırmanın Altıncı (6.b) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin *etik liderlik* davranışlarına yönelik algılarındaki öğretmenlerin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için öğretmenlere şu soru yöneltilmiştir: “51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılama nedenleri nelerdir?” Sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algılama nedenlerine ilişkin: 51 yaş altı öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Beklentilerin daha fazla olması”, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması, olaylara daha makul ve olumlu yaklaşımları, küçük problemleri görmezden gelebilmeleri; saygı, sevgi ve güvene dayalı bir kültürde yetişmiş olmaları vd.” Okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlere: “Yöneticilerin farklı yaşların kendine özgü beklentilerini dikkate almaması” yönelik ifadeler belirttiği görülmektedir.

Öğretmenler tarafından ifade edilen 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algılama nedenlerine yönelik 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, 51 yaş altı öğretmenlerden kaynaklanan ve okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Beklentilerinin daha az olması (Sullivan, 2012), daha iyimser değerlendirme yapmaları, yöneticilerle aynı kültürde yetişme ihtimallerinin yüksek olması, hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması (Sullivan, 2012) ve hayata bakış açılarının gençlere göre farklı olması (Steele, 1998) gibi 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algılamalarına katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.

51 yaş altı öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin; 51 yaş altı öğretmenlerin beklentilerinin daha fazla olması (Sullivan, 2012) gibi 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algılamalarına katkıda bulunduğu anlaşılmıştır. Saygı duyulacak yönetici imajına sahip olma (Steele, 1998) ve yöneticilerin daha yaşlı öğretmenlere daha çok saygı duyması gibi (Sullivan, 2012) okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlerin 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algılamalarına katkıda bulunduğu görülmüştür. Yaş ile ilgili toplumsal beklentilerin ve kültürel niteliklerin önemli bir güce sahip olduğu söylenebilir.

5.2.3. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde göstermeleri için yapılabileceklerle ilişkin öğretmenlerin önerileri nelerdir?” ile ilgili olarak; okul yöneticileri, “samimi, güvenilir, açık sözlü ve şeffaf, nazik, kibar, saygılı, tarafsız ve dürüst olmalı, gerektiğinde bir dost, bir arkadaş gibi yaklaşmalı,” sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler tarafından ifade edilen okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterdiklerine yönelik algıya sahip olmaları için

okul yöneticilerinin yapması gerekenler, ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Yoldaş (2018) okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha etkin bir şekilde yerine getirmesi için etik liderlikle ilgili eğitim alması, sorumluluk sahibi olması ve etiğe dayalı bir kültür oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Sullivan (2012) ise etkin etik liderlik için okul yöneticilerinin öğretmenleri karar sürecine ve sorunları çözme sürecine dâhil etmesi gerektiğini ve hesap verilebilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre mevcut araştırma sonuçlarının bu konuda alanyazındaki araştırmalara paralellik gösterdiği söylenebilir.

5.2.4. Araştırmanın Sekizinci (8.a) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “Öğretmenlerin *sosyal sermaye* düzeylerine yönelik algılarındaki öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için öğretmenlere 12 adet alt soru yöneltilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında “örgütsel bağlılık” ve “güven” alt boyutlarında anlamlı farklar çıkmıştır. Bu bağlamda ilk altı soru örgütsel bağlılık alt boyutu nicel sorularına, son altı soru güven alt boyutu nicel sorularına paralel olarak hazırlanmıştır.

Örgütsel bağlılık alt boyutu ile ilgili sorular: i- “Erkek öğretmenlerin boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih edip etmediğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”, ii- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih etmelerinin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”, iii- “Erkek öğretmenlerin başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz alıp almadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”, iv- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz almalarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”, v- “Erkek öğretmenlerin okullarına karşı daha güçlü bir duygusal bağlılık hissedip hissetmediklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?”, vi- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarına daha güçlü duygusal bağlılık hissetmelerinin nedenlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” Güven alt boyutu ile ilgili sorular: vii- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğu algısına sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”, viii- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında

çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğu algısının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”, ix- “Erkek öğretmenlerin okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”, x- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”, xi- “Erkek öğretmenlerin okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünüp düşünmediğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?”, xii- “Erkek öğretmenlerin okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünmesinin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde hazırlanmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin birinci alt sorusu, i- “Erkek öğretmenlerin boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih edip etmediğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümü “kısmen” ve “evet” yanıtlarını vermiştir. Erkek öğretmenlerin boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih ettiklerini ifade etmiştir. Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Boş vakitleri okulda değerlendirmeyi tercih etme sosyal sermayenin örgütsel bağlılık alt boyutuna aittir ve bu araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla örgütsel bağlılık alt boyutuna yönelik sosyal sermaye düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, alanyazında yapılan araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Şimşek (2013) araştırmasında ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık, güven ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşım boyutları anlamlı fark gösterdiğini ve erkek öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin bu boyutlarda kadın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Toprak (2011) ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylara göre sosyal sermaye düzeyinin örgütsel bağlılık alt boyutunda daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Budak (2009) ise yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. İden (2014) araştırmasında kadınların örgütsel bağlılık düzeyinin daha düşük olduğunu ve bunun ana nedenlerinin kadınların

örgütte uğradıkları yıldırma ve kadınların yükselmesini engelleyen bariyerleri içeren cam tavandan kaynaklandığını ifade etmiştir. Brown (2003) ise kadınların toplumsal cinsiyet temelli rollerinden kaynaklanan annelik ve eş olma rollerinin onların ailelerini ve aile görevlerini incelemelerine neden olduğunu ve örgütsel bağlılıklarını azalttığını tespit etmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin ikinci alt sorusu, ii- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih etmelerinin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok tercih etmelerinin nedenlerine ilişkin, erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Erkeklerin ev ve aileye yönelik sorumluluklarının daha az olması, erkeklerin işlerini daha çok önemsemesi, erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri, erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması” ve kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması”, okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlere; “yöneticilerin çoğunlukla erkek olması” yönelik üç ifade belirttiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi tercih etmelerinin nedenlerine yönelik olarak tespit edilen erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler ve kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Alanyazında ev işlerinin olmaması, okul dışı işlerinin azlığı (Iden, 2014), erkek yöneticilerin çoğunlukta olması (Robbins, 2002) gibi erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi tercih etmelerine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca eş ve çocuklara karşı sorumluluklar, hayatlarında ailenin ön planda olması (Brown, 2003) gibi kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi tercih etmelerine katkıda bulunduğu ortaya konmuştur.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin üçüncü alt sorusu, iii- “Erkek öğretmenlerin başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz alıp almadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümü “*Erkek öğretmenler başka bir okula*

göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok mu haz almaktadırlar? sorusuna “kısmen” ve “evet” yanıtlarını vermiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz aldığını ifade etmişlerdir. Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Okulda mesleki olarak haz alma sosyal sermayenin örgütsel bağlılık alt boyutuna aittir ve bu araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla örgütsel bağlılık alt boyutuna ait sosyal sermaye düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, alanyazında yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Şimşek (2013) araştırmasında ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık, güven ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşım boyutları anlamlı fark gösterdiğini ve erkek öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin bu boyutlarda kadın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Toprak (2011) ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylara göre sosyal sermaye düzeyinin örgütsel bağlılık alt boyutunda daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Budak (2009) ise yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. İden (2014) araştırmasında kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin daha düşük olduğunu ve bunun ana nedenlerinin kadınların örgütte uğradıkları yıldırma ve kadınların yükselmesini engelleyen bariyerleri içeren cam tavandan kaynaklandığını ifade etmiştir. Brown (2003) ise kadınların toplumsal cinsiyet temelli rollerinden kaynaklı olan annelik ve eş olma rollerinin onların ailelerini ve aile görevlerini öncelermelerine neden olduğunu ve örgütsel bağlılıklarını azalttığını tespit etmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin dördüncü alt sorusu, iv- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz almalarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz almalarının nedenlerine ilişkin, erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Erkeklerin değişime daha çok direnç göstermesi, erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri, erkeklerin beklentisinin daha az olması, erkeklerin olaylara daha

nesnel bakması vd.” kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler: “Kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması ve kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması” ve okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlere: “Yöneticilerin çoğunlukla erkek olması”, yönelik ifadeler belirttiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz almalarının nedenleri olarak tespit edilen erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler ve kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Alanyazında, okuldan beklentilerinin az olması, daha kolay mutlu olma, hemcinsleriyle daha çok vakit geçirme, daha realist olma (Alison, 2011) gibi erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok haz almalarına katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca Evans (2017) da yöneticilerin daha çok erkek olmasının da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha az tatmin olmalarına ve daha az haz almalarına neden olabileceğine ilişkin görüş belirtmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin beşinci alt sorusu, v- “Erkek öğretmenlerin okullarına karşı daha güçlü bir duygusal bağlılık hissedip hissetmediklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümü “*Erkek öğretmenler okullarına karşı daha güçlü duygusal bağlılık mı hissetmektedirler?*” sorusuna “kısmen” ve “evet” yanıtlarını vermiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarına karşı daha güçlü bir duygusal bağlılık hissettiğini ifade etmiştir. Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Okula karşı güçlü bağlılık hissetmek sosyal sermayenin örgütsel bağlılık alt boyutuna aittir ve bu araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla örgütsel bağlılık alt boyutuna ait sosyal sermaye düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, alanyazında yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Şimşek (2013) araştırmasında ilkökul ve ortaokullardaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık, güven ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşım boyutları anlamlı fark gösterdiğini ve erkek öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin bu boyutlarda kadın

öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Toprak (2011) ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylara göre sosyal sermaye düzeyinin örgütsel bağlılık alt boyutunda daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Budak (2009) ise yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. İden (2014) araştırmasında kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin daha düşük olduğunu ve bunun ana nedenlerinin kadınların örgütte uğradıkları yıldırımdan ve kadınların yükselmesini engelleyen bariyerleri içeren cam tavandan kaynaklandığını ifade etmiştir. Brown (2003) ise kadınların toplumsal cinsiyet temelli rollerinden kaynaklı olan annelik ve eş olma rollerinin onların ailelerini ve aile görevlerini öncelikle neden olduğunu ve örgütsel bağlılıklarını azalttığını tespit etmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin altıncı alt sorusu, vi- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarına daha güçlü duygusal bağlılık hissetmelerinin nedenlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu araştırmada öğretmenlerin, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarına daha güçlü duygusal bağlılık hissetmelerinin nedenlerine ilişkin, erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması, erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri, erkeklerin daha kolay adapte olabilmesi vd.” ve kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Kadınların ev ve aileye karşı yükümlülüklerinin daha fazla olması”, okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler: “Yöneticilerin çoğunun erkek olması bunun erkeklerin hatalarını kabullenmesine yol açması”, yönelik ifadeler belirttiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarına daha güçlü duygusal bağlılık hissetmelerinin nedenleri olarak tespit edilen erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler ve kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Alanyazında, hemcinsleriyle daha iyi iletişim kurma (Farkas, 2001), okula daha kolay uyum sağlama (Hinde, 2007), ve okula yönelik motive olma (Trust, 2001) gibi erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okullarına daha güçlü duygusal bağlılık hissetmelerine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Wirth (2001) kadınların çalıştıkları örgüt dışındaki sorumluluklarının ve örgüt dışında

önem vermesi gereken odak noktalarının onların erkeklere göre örgüte daha az duygusal bağlılık geliştirmelerine neden olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin yedinci alt sorusu, vii- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğu algısına sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümü “Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bu okulda çalışanlar birbirleri hakkında pozitif düşünceye sahiptirler.” demektedirler. *Erkek öğretmenler okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğu algısına mı sahiptirler?*” sorusuna “kısmen” ve “evet” yanıtlarını vermiş ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğuna yönelik görüşlerini ifade etmiştir. Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Çalışanların birbirleri hakkında pozitif düşünceye sahip olması sosyal sermayenin güven alt boyutuna aittir ve bu araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla güven alt boyutuna ilişkin sosyal sermaye düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, alanyazında yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Şahin (2011) erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre sosyal sermaye düzeyinin genel puanlar açısından ve güven alt boyutu açısından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Toprak (2011) ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylara göre sosyal sermaye düzeyinin güven alt boyutunda daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Şimşek (2013)’de araştırmasında ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık, güven ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşım boyutlarının anlamlı fark gösterdiğini ve erkek öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin bu boyutlarda kadın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. McMillner (2002); kadın öğretmenlerin örgüte, yöneticilere ve çalışanlara olan güven düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmiş ve bu durumun kadın öğretmenlerin okullarında uğradıkları yıldırma, zorbalık, örgütsel adaletsizlik ve ayrımcılıktan kaynaklandığını saptamıştır.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin sekizinci alt sorusu, viii- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğu algısına sahip olmasının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğuna ilişkin algılarının nedenlerine yönelik, erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Erkeklerin olaylara daha pozitif yaklaşması, erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması, erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması vd.”, kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması, kadınların daha duygusal davranması, kadınların kıskançlık duygularının daha fazla olması vd.” ve okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlere: “Yöneticilerin çoğunun erkek olması”, yönelik ifadeler belirttiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğuna ilişkin algılarının nedenleri olarak tespit edilen erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler ve kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Alanyazında, daha pozitif düşünme (Alison, 2011), detaya daha az önem verme (Gordon, 2009) ve hemcinsleri ile daha çok vakit geçirme (Farkas, 2001) gibi erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olmasına ilişkin algıya sahip olmalarına katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Wirth (2001) ise kadınların detaylara daha fazla dikkat ettiklerini ve daha duygusal olduklarını vurgulayarak kadınlardan kaynaklanan bu nedenlerin de kadınların, çalışanların birbirleri hakkında pozitif düşünceye sahip olması konusunda daha olumsuz bir düşünceye sahip olmasına neden olabileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin dokuzuncu alt sorusu, ix- “Erkek öğretmenlerin okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümü: “Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde “Bu okulda çalışanlar birbirlerinden kuşku duymazlar.” demektedirler. *Erkek öğretmenler okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok mu sahiptirler?*” sorusuna

“kısmen” ve “evet” yanıtlarını vermiş ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Çalışanların birbirinden kuşku duymaması, sosyal sermayenin güven alt boyutuna aittir ve bu araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla güven alt boyutuna yönelik sosyal sermaye düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, alanyazında yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Şahin (2011) erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre sosyal sermaye düzeyinin genel puanlar açısından ve güven alt boyutu açısından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Toprak (2011) ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylara göre sosyal sermaye düzeyinin güven alt boyutunda daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Şimşek (2013)’de araştırmasında ilkökul ve ortaokullardaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık, güven ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşım boyutları anlamlı fark gösterdiğini ve erkek öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin bu boyutlarda kadın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. McMillner (2002) kadın öğretmenlerin örgüte, yöneticilere ve çalışanlara olan güven düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bu durumun kadın öğretmenlerin okullarında uğradıkları yıldırma, zorbalık, örgütsel adaletsizlik ve ayrımcılıktan kaynaklandığını saptamıştır.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin onuncu alt sorusu, x- “Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olma nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olma nedenlerine ilişkin, erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Erkeklerin detaylara değil sonuca odaklanması, erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri, erkeklerin olaylara daha nesnel bakması, erkeklerin işlerini daha çok önemsemesi vd.” ve kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması, kadınların daha duygusal davranması, kadınların olaylara daha kuşkucu bakması ve kadınların yeterli düzeyde

iletişime geçmemeleri”, okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlere: “Kadınların karar alma sürecine yeteri kadar katılamamaları” ve sosyo-kültürel nedenlere: “Toplumun ataerkil toplum yapısına sahip olması” yönelik ifadeler belirttiği görülmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olma nedenleri olarak tespit edilen erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler ve kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Nitekim alanyazında, olaylara yüzeysel bakma (Gordon, 2009), detaylara daha az önem verme (Eaglewood, 2015), iş odaklı olma (Gordon, 2009) gibi erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok sahip olmalarına katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Wirth (2001) ise kadınların detaylara daha fazla dikkat ettikleri ve daha çok kuşku duyduklarını vurgulayarak kadınlardan kaynaklanan bu nedenlerin de kadın çalışanların birbirlerinden kuşku duymaması konusunda daha olumsuz bir düşünceye sahip olmasına neden olabileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin on birinci alt sorusu, xi- “Erkek öğretmenlerin okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünüp düşünmediğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümü: ”Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde “Okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde açıklık ve şeffaflık hâkimdir.” demektedirler. *Erkek öğretmenler okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu mu düşünmektedirler?*” sorusuna “kısmen” ve “evet” yanıtlarını vermiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok şeffaflık ve açıklığın hâkim olduğuna yönelik düşünceye sahip olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen nitel bulguların bu araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Şöyleki “okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde açıklık ve şeffaflığın hâkim olması ” sosyal sermayenin güven alt boyutuna aittir ve bu araştırmanın nicel bölümünde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla güven alt boyutuna ait sosyal sermaye düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu alanyazında

yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir. şahin (2011) erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre sosyal sermaye düzeyinin genel puanlar açısından ve güven alt boyutu açısından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Toprak (2011) ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylara göre sosyal sermaye düzeyinin güven alt boyutunda daha yüksek olduğunu saptamıştır. şimşek (2013) de araştırmasında ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık, güven ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşım boyutları anlamlı fark gösterdiğini ve erkek öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinin bu boyutlarda kadın öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. McMillner (2002) kadın öğretmenlerin örgüte, yöneticilere ve çalışanlara olan güven düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun kadın öğretmenlerin okullarında uğradıkları yıldırma, zorbalık, örgütsel adaletsizlik ve ayrımcılıktan kaynaklandığını saptamıştır.

Araştırmanın sekizinci alt probleminin on ikinci alt sorusu, xii- “Erkek öğretmenlerin okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünmesinin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak yapılan bu araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünmesinin nedenlerine ilişkin, erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Erkeklerin hemcinsleri ile iletişim kurma düzeyinin yüksek olması, erkeklerin detaya değil sonuca odaklanması, erkeklerin hemcinsleri ile daha çok vakit geçirmeleri vd.”, kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere: “Kadınların daha detaycı ve sorgulayıcı olması, kadınların daha duygusal davranması, kadınların olaylara daha kuşkuyla bakması vd.” ve okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlere: “Yöneticilerin çoğunun erkek olması”, olarak üç farklı görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından ifade edilen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünmesinin nedenleri olarak ifade edilen okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler, erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler ve kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Nitekim Wirth (2001) yöneticilerin genellikle erkek olmasının kadınların erkek yöneticilerle iletişimini azalttığını ve bu durumun onların okul

yönetiminin şeffaflık ve açıklığına yönelik erkeklere göre daha olumsuz bir düşünceye sahip olmalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Gordon (2009) ise erkeklerin kadın çalışanlara göre hem yönetimle ve diğer çalışanlarla ilgili daha çok iletişim kurduğunu, örgüte ve olaylara yönelik daha çok bilgi aldığını bu durumun onların örgüt ve yönetimi daha şeffaf ve daha açık olarak görmesini sağlayabileceğini ifade etmektedir. Alanyazındaki araştırma bulguları ve sonuçları ile bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma sonuçlarının alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla desteklenebileceği ileri sürülebilir.

5.2.5. Araştırmanın Sekizinci (8.b) Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algılarındaki öğretmenlerin yaş değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri nelerdir?” ile ilgili bu durumun nedenlerine ilişkin sonuçlar 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedenleri olarak: 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler olarak sosyal çevreye önem vermeleri, hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması, saygı sevgi ve güvene dayalı bir kültürde yetişmiş olmaları, beklentilerinin daha az olması, olaylara daha makul ve olumlu yaklaşımları, 51 yaş altındaki öğretmenlerden kaynaklanan neden olarak beklentilerinin daha fazla olması sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler tarafından ifade edilen 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedenleri olarak belirlenen 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Alanyazında 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan tecrübe sahibi olma (Alison, 2011), sahip olunan sosyal çevre, sosyal sermaye değerlerine uyumlu bir kültürde yetişmiş olma ve sosyal ilişkilere önem verme (Evans, 2017) gibi nedenlerin belirlendiği görülmektedir. Bu bağlamda 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin, söz konusu kazanım ve bu yöndeki birikimlerinin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasına neden olduğu kabul edilebilir.

5.2.6. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, “Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin daha da artırılması için neler yapılabileceğine ilişkin öğretmenlerin önerileri nelerdir?” ile ilgili olarak; Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin artırılması için: “Okul yöneticilerinin yapması gerekenler”: Yöneticiler samimi ve güvenilir olmalı, aidiyeti güçlendirmek adına öğretmenler ve ailelerinin katılımı ile etkinlikler düzenlemeli, sözleri ve davranışları ile tutarlı olmalı, etik liderlik ilkelerini uygulamalı, öğretmenleri ötekileştirmemeli, öğretmenlere değer vermeli ve bunu göstermeli, öğretmenlerle iyi iletişim kurmalı” şeklinde beklentilerinin olduğu okul örgütüne bağlılık ve duyulan güvenin sosyal sermaye ile güçlü ilişkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler tarafından ifade edilen öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyini arttırmak için okul yöneticilerinin yapması gerekenler, ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Alanyazında; okula aidiyeti arttıran etkinlikler yapma (Adams, 2007) güvenilir ve dürüst davranma (Robbins, 2002), samimi ve toleranslı olma (Evans, 2017), etkili iletişim kurma, etik değerleri önemseme (Adams, 2007), öğretmenlere değer verme ve ders dışı etkinliklerin daha çok yapılması (Evans, 20017) gibi okul yöneticilerinin yapması gerekenlerin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini geliştirmeye katkıda bulunduğu, öğretmenlerin bu yönde beklentilerinin olduğu ileri sürülebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel bulgularına yönelik elde edilen sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇ

Yöneticilerin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine ait nicel ve nitel verilerin analiziyle elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

6.1.1. Araştırmanın Problemine İlişkin Sonuçlar

- Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerindeki değişkenliğin %47'sinin yöneticilerin etik liderlik düzeyleri ile aynı şekilde, yöneticilerin etik liderlik düzeylerindeki değişkenliğin de %47'sinin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ile açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları ($\bar{X}=3.89$) “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

6.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

a) “Cinsiyet” değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik davranışlarını göstermelerine yönelik algılarında erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın

öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yöneticilerin etik liderlik davranışı gösterdiği algısına sahip olduğu anlaşılmıştır.

b) “*Öğrenim durumu*” değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

c) “*Yaş*” değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarının 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

d) “*Kıdem*” değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik davranışlarını göstermelerine yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç itibarıyla öğretmenlerin, yöneticilerin etik liderlik davranışlarını göstermelerine yönelik algılarında “cinsiyet” ve “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu, “öğrenim durumu” ve “kıdem” değişkenlerine göre ise anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

6.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin sosyal sermayelerinin ($\bar{x}=3.50$) “*çoğu zaman*” düzeyinde olduğu anlaşılmıştır.

6.1.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

a) “*Cinsiyet*” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sosyal sermaye düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

b) “*Öğrenim durumu*” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmıştır.

c) “*Yaş*” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

d) “*Kıdem*” değişkeni açısından öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algılarında “cinsiyet”, “yaş” ve “kıdem” değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu, “öğrenim durumu” değişkenine göre ise anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

6.1.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar

- Yöneticilerin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ($r=.69$; $p<0.05$) bir ilişki olduğu, sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

- Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yöneticilerin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterdiklerine yönelik bir algıya sahip olmalarının nedenleri olarak; erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler ve yöneticilerden kaynaklanan nedenler olduğu sonucuna varılmıştır.

- Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin; erkeklerin hemcinsleriyle iletişim kurma düzeyinin yüksek olması, hemcinsleriyle daha çok vakit geçirmeleri, haklarını daha fazla savunma eğilimi göstermeleri, beklentilerinin daha az olması, küçük problemleri görmezden gelebilmeleri, detaya değil sonuca odaklanmaları olduğu anlaşılmıştır.

- Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin; kadınların yeterli düzeyde iletişime geçmemeleri, daha detaycı ve sorgulayıcı olmaları, daha duygusal olmaları, ailesel sorumluluklarının daha fazla olması olduğu sonucuna varılmıştır.

- Yöneticilerden kaynaklanan nedenlerin; yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olması, erkek yöneticilerin erkek öğretmenlerin hatalarını daha kolaylıkla kabullenmeleri, erkek yöneticilerin küçük sorunları görmezden gelebilmeleri olduğu ortaya çıkmıştır.

- “Yaş” değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik davranışlarına yönelik algılarındaki istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri olarak; 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, 51 yaş altındaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler ve yöneticilerden kaynaklanan nedenler olduğu sonucuna varılmıştır.

- 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin; hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması, olaylara daha kabul edilebilir tutumla yaklaşmaları ve küçük problemleri görmezden gelebilmeleri olduğu anlaşılmıştır.

- 51 yaş altındaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin; beklentilerinin daha fazla olması, yöneticilerden kaynaklanan nedenlerin yöneticilerin farklı yaş gruplarının beklentilerini dikkate almamaları olduğu anlaşılmıştır.

6.1.8. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

- Yöneticilerin etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterebilmeleri için yöneticilerin “samimi, güvenilir, açık sözlü, şeffaf, nazik, saygılı, dürüst, tarafsız olması ve bir arkadaş gibi yaklaşması gerektiği” sonucu ortaya çıkmıştır.

6.1.9. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

- “Cinsiyet” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algılarındaki istatistiksel olarak anlamlı farklılığın nedenleri olarak; erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, yöneticilerden kaynaklanan nedenler ve sosyo-kültürel nedenler olduğu sonucuna varılmıştır.

- Erkek öğretmenlerden kaynaklanan nedenler olarak; erkek öğretmenlerin ailevi sorumluluklarının daha az olması, işlerini daha çok önemsemeleri, hemcinsleriyle daha çok vakit geçirmeleri, değişime daha çok direnç göstermeleri, beklentilerinin daha az olması, hemcinsleriyle iletişim kurma düzeylerinin yüksek olması, daha kolay adapte olabilmeleri, olaylara daha pozitif yaklaşmaları, detaylara değil sonuca odaklanmaları ve olaylara daha nesnel bakmaları sonucu ortaya çıkmıştır.

- Kadın öğretmenlerden kaynaklanan nedenler olarak; kadın öğretmenlerin ailevi yükümlülüklerinin daha fazla olması, daha detaycı ve sorgulayıcı olmaları, daha duygusal davranmaları, kıskançlık duygularının daha fazla olması, olaylara

daha kuşkucu bakmaları ve kadınlar arasında daha fazla rekabet olması olduğu anlaşılmıştır.

- Yöneticilerden kaynaklanan nedenler olarak; yöneticilerin çoğunlukla erkek olması ve bu durumun erkeklerin hatalarını kabullenmesine yol açması, kadınların karar alma sürecine yeteri kadar katılamamaları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sosyo-kültürel nedenler olarak; “Toplumun ataerkil toplum yapısına sahip olması” sonuçlarına ulaşılmıştır.

- “Yaş” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine yönelik algılarındaki istatistiksel olarak anlamlı farklılığın nedenleri olarak;

- 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedenleri olarak; 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden kaynaklanan nedenler olarak; sosyal çevreye önem vermeleri, hayat ve mesleki deneyimlerinin yüksek olması, sevgi saygı ve güvene dayalı bir kültürde yetişmiş olmaları, beklentilerinin daha az olması, olaylara daha makul ve olumlu yaklaşımları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

- 51 yaş altındaki öğretmenlerden kaynaklanan neden olarak; beklentilerinin daha fazla olması sonucuna varılmıştır.

6.1.10. Araştırmanın Dokuzuncu Alt problemine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin daha da artırılması için yöneticilerin “samimi ve güvenilir olması, aidiyeti güçlendirmek adına öğretmenler ve ailelerinin katılımı ile etkinlikler düzenlemesi, sözleri ve davranışları ile tutarlı olması, etik liderlik ilkelerini uygulaması, öğretmenleri ötekileştirmemesi, öğretmenlere değer vermesi ve öğretmenlerle iyi iletişim kurması” gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

6.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik sıralamaya uygun olarak araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara dayalı uygulayıcılara, yeni araştırma yapmak isteyenlere önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik davranışlarına yönelik ($\bar{X}=3.89$) “katılıyorum” düzeyindeki algılarını daha yüksek bir düzeye çıkarabilmek için:

- İletişim, etik ve etik ilkelerin yönetim ile ilişkileri konusunda üniversitelerle iş birliği yapılarak yöneticilerin, yöneticilik görevine başlamadan önce hizmet içi eğitime alınmaları önerilebilir.

2. “Cinsiyet” değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Bu farklılığı kaldırmaya yönelik öneriler olarak:

- Kadın öğretmenlerin ailesel, annelik rol ve görevleri dikkate alınarak daha esnek ders programları yapılması, buna uygun nöbet görevleri verilmesi önerilebilir. Hamile olan öğretmenlere doğum öncesinde üç ay ve doğum sonrasında ise oniki aylıklı izin verilmesi önerilebilir.

- Ayrıca: “Yaş” değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilerin etik liderlik davranışlarına yönelik algıları 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığı ortadan kaldırmaya yönelik öneriler olarak:

- Yöneticilere, öğretmenlerin yaş kuşakları, yaş kuşaklarının genel özellikleri, gereksinimleri hakkında farkındalık yaratmaya yönelik eğitici toplantılar düzenlenmesi önerilebilir.

3. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin ($\bar{X}=3.50$) “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu düzeyi daha da yükseltebilmek için:

- Yöneticilerin sosyal sermaye, örgütsel bağlılık ve örgütsel güven konularında farkındalık düzeylerini yükseltebilmek için etik davranışların sosyal sermaye oluşumundaki rolü ve sosyal sermayenin yönetimle ilişkisi konusunda üniversitelerle iş birliği yapılarak hizmet içi eğitim verilmesi önerilebilir.

- Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri Milli Eğitim Bakanlığınca elektronik ortamda sosyal sermaye ölçeği kullanarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirme sonucunda sosyal sermaye düzeyini geliştirme yeterliği yüksek olan yöneticiler başarı belgesi, ek hizmet puanı veya aylıkla ödüllendirilebilir. Yetersizliği görülen yöneticilere yönelik; gereksinim duydukları alanlar ve bunları geliştirmelerine yönelik eğitim olanağı sağlanması önerilebilir.

4. Erkek öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığı ortadan kaldırmaya yönelik öneriler olarak:

- Yöneticiler kadın öğretmenlerin okulda daha çok zaman geçirmesini sağlamak amacıyla sosyal etkinlikler düzenleyebilir. Örneğin; öğretmenlerin doğum günlerinin okulda kutlanması, müzik dinletisi ya da benzeri aktiviteler düzenlenmesi, mesleğe yeni başlayan öğretmenler veya emekli olarak ayrılacaklar için törenler düzenlenmesi önerilebilir.

- Okulların mimari yapısında öğretmenlerin ders dışı zamanlarında sosyal, kültürel, sanat ve sportif etkinliklerine olanak yaratacak düzenlemeler yapılması önerilebilir.

- Dünyada ve Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik etkinlikler, yasal düzenlemeler, bunların dayanakları, bu konuda etkinlik yürüten ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların tanıtımına yönelik içeriğin öğretmen yetiştiren üniversitelerin programlarına alınması önerilebilir.

- Üniversitelerde öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak “Dünyada ve Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” dersinin seçmeli veya zorunlu olarak konulması önerilebilir.

- Milli Eğitim Bakanlığının okul yöneticilerinin atanmasına ilişkin yönetmelikte düzenleme yaparak kadın-erkek okul yöneticisi sayısında dengeyi (eşitliği) sağlamak için kadınlar lehine özendirici değişiklikler yapması önerilebilir.

- Milli Eğitim Bakanlığınca, kadın öğretmenlerin ailesi ve diğer okul personelleriyle birlikte katılacağı okul dışı etkinlikler; doğa yürüyüşleri, sinema, tiyatro, resim sergileri, müze ziyaretleri, sanatsal ve sportif geziler, velilerin de katılabileceği çeşitli şenlikler vb. düzenlenmesini özendirmek amacıyla organizasyon giderlerinin ve ulaşım araçlarının yerel yönetimlerce karşılanmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Ayrıca: 51 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu farklılığı ortadan kaldırmaya yönelik öneriler olarak:

- Deneyimli ve sosyal sermayesi güçlü öğretmenlerin deneyimlerini genç meslektaşlarıyla paylaşabilmesi için yöneticilere okul içi ve dışı sosyal etkinlikler düzenlemesi önerilebilir. Mesleki deneyimlerin yayına dönüştürülmesi konusunda danışmanlık hizmeti, yayınların tanıtılması, buna yönelik giderlerin karşılanması ve özendirilmeye yönelik para ve puan ödülü gibi destekler sağlanması önerilebilir.

5. Yöneticilerin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ($r=.69$; $p<0.05$) bir ilişki olduğu, yöneticilerin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini daha da arttırmak için:

- Yöneticilerin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin sosyal sermayeleri arasındaki ilişki konusunda üniversitelerle iş birliği yapılarak okul yöneticilerinin göreve atanmadan önce hizmet içi eğitime alınmaları önerilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmacılar başka örneklemeler üzerinde etik liderlik ve sosyal sermaye ilişkisini inceleyebilirler.

- Yöneticilerin etik liderlik ve öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyini derinlemesine inceleyen ve gözleme dayalı teknikleri kullanan nitel yöntemli araştırmalar yapılabilir.

- “Kıdem” değişkenine göre öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerindeki istatistiksel olarak anlamlı farkın nedenleri “nitel” bir çalışma ile araştırılabilir.

- Yöneticilerin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan tezler, vb. alanyazın incelemesiyle “meta analiz” çalışması yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, G. (2011). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkalın, A. (1999). *İnsan kaynağının geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkalın, A., Şişman, M., Turan, S. (2015). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Adams, W. K. (2007). Improving social capital at schools. *Scholar Journals of Education and Science*, 14(9), 879-907.
- Akçay, S. (2005). İktisadi kalkınmada sosyal, kültürel ve siyasal faktörlerin rolü. M. Kar ve S. Taban (Ed.), *İktisadi kalkınmanın temel dinamikleri ve kaynakları içinde* (37-98). Bursa: Ekin Kitabevi.
- Aktoy, B. (2010). *İlköğretim yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Aküzüm, C., Demirkol, M., Koçoğlu, E., Özmen, F., Tan, Ç. (2014). Örgütsel bağlılığın yordayıcısı olarak sosyal sermaye ve iş tatmini. *Akev Akademi Dergisi*, 18(58), 333-343.
- Alison, K. (2011). Teachers' Social Capital. *Journal of Academia and Ethics*, 8(7), 411-445.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113-128.
- Alves, J. C. (2008). *A Multilevel Analysis of the Association Among Individual Capabilities, Team Leadership Behaviors, And Performance in China*. Unpublished doctoral dissertation. University of Massachusetts, Massachusetts USA.
- Arslan, F. (2013). *Formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerinin okul müdürlerinden algıladıkları dönüşümsel liderlik stilleri ile adanmışlık düzeylerinin ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslanoğlu, A. E. (2014). *Sosyal sermaye farkındalığı ile ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki (Diyarbakır ili Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Arslantaş, C. ve Dursun, M. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 111-128.
- Aslan, H. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşıkoğlu, M. (1986) *İşgören Yönetiminde İletişim ve Şişe Cam Endüstrisinde Bir Uygulama Örneği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataklı, A. (1996). *İlkokullarda yönetici davranışlarının öğretmenlerin verimliliğine etkisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aybas, M. (2014). *İnsan kaynakları uygulamalarının çalışanların işe adanmışlığı üzerindeki etkisi ve pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü, konuya ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, M. A. (2011). *Toplumsal ilişkilerin sosyal sermaye değeri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2014a). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2014b). *Toplum kültür eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aykanat, Z. (2014). *Psikolojik sözleşmenin ihlali algısında örgütsel adaletin etkisi ve etik liderin aracı değişken olarak rolü: kalkınma ajanslarında uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Genişletilmiş 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: FreePress.
- Baştürk, Ş. (2011). *Türk toplumunda sosyal sermaye, toplumsal ağlar ve sosyal hareketlilik*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bennis, W. (2016). *Bir lider olabilmek*. İstanbul: Aura Yayıncılık.

- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Binti Ismail, I. ve Bin Daud, Y. (2014). Influence of ethical leadership towards organizational commitment in schools. *International Journal of Scientific and Research and Publications*, 4(9), 1-6.
- Bombuwela P. M. & Chamaru D. A. A. (2013). Effects of glass ceiling on women career development in private sector organizations case of Sri Lanka. *Journal of Competitiveness*, 5(2), 3-19.
- Borman, K. C. (2013). Understanding Ethical Leadership: An Integrative Model of its Antecedents, Correlates, Contingencies, and Outcomes. TU Dortmund University, Faculty of Business, Economics and Social Sciences.
- Bourdieu, P. (1985). Social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14(6), 723-744.
- Bozkurt, A. T. (2015). *Okul yönetici ve öğretmenlerinin değişime hazır bulunuşluk durumları ve ilgili temel etkenlerin incelenmesi (Fatih projesi örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Brown, B. B. (2003). Employees' Organizational Commitment and Their Perception of Supervisors' Relations-Oriented and Task-Oriented Leadership Behaviors Unpublished Doctorate Thesis. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, USA.
- Budak, G. (2009). *Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row Publishers Inc.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bülbül, A. R. (2001). *İletişim ve etik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carlyle, T. (2008). The Project Gutenberg e book of heroes and hero worship. Release date: July 26, 2008. Fwww.gutenberg.org.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Yönetimin pin kodu*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2015). *Etik-ahlak felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Clay, A. (2017). White Collars Opinion About Managers' Ethical Leadership Behaviours. *Management and Psychology*, 14(1)41-72.
- Cohen, D. ve Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız zenginlik. Kuruluşların sosyal sermayesi*. İstanbul: MESS Yayın No: 353.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Social Capital. *American Journal of Sociology*, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure 94, 95-120. <http://www.jstor.org/stable/2780243> (25.7.2014).
- Connos, P. V. (2006). The Development of Social Capital in Managerial Groups: The Effects of Values-Based Leadership. Doctorate dissertation, Alberta: University of Calgary.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2. Baskı).
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed.,Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, N. (2013). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin etik liderlik anlayışları ile örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bursa örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Çelik, V. (Ed.), *Okul ve örgüt yönetimi içinde* (s.129). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V., Dedeoğlu, B. B. Ve İnanır, A. (2015). Otel işletmelerinde etik liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki. *Ege Akademik Bakış*, 15(1), 53-63.
- Çemberci, M., Civelek, M. E., & Günel, D. (2016). The mediator effect of ethical climate on the relation between ethical leadership and organizational commitment. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 147-160
- Çengelci, E. (2014). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çiftçi, U. S. (2011). *Örgüt teorilerinde yöneticinin yeniden konumlandırılması için bir araç olarak sosyal ağlar*. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Deborah J. B. (2006). Leadership communication: A communication approach for senior-level managers. *Emerald Group Publishing Limited*. Erişim tarihi 16.09.2019, <https://hdl.handle.net/1911/27037>

- Dehghanian, E., & Rastegar, Y. (2016). The Study of the Relationship between Social Capital and Organizational Commitment among Teachers in Bandar Abbas. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 3(1), 305-315.
- Demirtaş, Ö. (2013). *Psikolojik sermaye lider üye etkileşimi ve motivasyon ara değişkenleri bağlamında etik liderliğin yaratıcılık ve performans üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Deniz, S., Çimen, M. ve Özşarı, H. (2016). Sağlık kuruluşu çalışanlarının örgütsel adalet algısını belirlemeye yönelik bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 329-343.
- Dimmock, C. (2002). Ethical leadership in context—societal and organisational cultures. T. Bush ve L. Bell, (Ed.), *The principles of educational management*. İçinde (ss. 70-85). London: Paul Chapman.
- Doruk, E. K. (2009). *Sosyal sermaye*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Durkan-Şimşek, R. (2013) *İlkokul ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eaglewood, S. A. (2015). Increasing women's organizational commitment and satisfaction. *Scholars Journals of Education and Humanities*, 4(11), 155-178.
- Einarsen S. (2000). Harassment and bullying at work and Perception of Justice. *Aggression and violent behavior*, 5(4), 379-401.
- Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin öss başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda sosyal sermaye*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekşi, H. (2009). *Sosyal sermaye önemi üretimi ölçümü üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Emhan, A., Tongur, A. ve Türkoğlu, İ. (2016). An analysis of the social capital, organizational commitment and performnce in the public sector of southeastern Turkey. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 47(E/2016) 49-62.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2019). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve organizasyon. Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

- Ersözlü, A. (2008). *Sosyal sermayenin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayın No:174.
- Eser, İ. (2018). *Öğretmenlerin etik liderlik algısının işle bütünleşme ile olan ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Evans, M. T. (2017). How to Increase the teachers' social capital. *Scholar Journals of Management*, 11(5), 453-478.
- Fan, W., & Hancock, G.R. (2012). Robust means modeling: An alternative for hypothesis testing of independent means under variance heterogeneity and nonnormality. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 37(1), 137-156.
- Farkas, G. (2001). Teachers Perceptions About School Managers' Organizational Justice Behaviour. *Anglo-American Sociological Review*, 55: 127-142.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Hizmetkâr Liderlik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Field, J. (2004) Social capital in high schools. Unpublished Dissertation, University of Cincinnati.
- Field, J. (2006). *Sosyal sermaye*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Frazer, G. (1986). *Male Domination In School Management*. San Francisco: Jossey-Bass
- Fukuyama, F. (2000). *Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Fukuyama, F. (2015). *Büyük çözümler*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gordon, T. (2009). *Gender and Social Capital*. London: Essex Univesity.
- Gök, M. (2014). *Toplumsal kalkınmanın ve sosyal sermayenin bilinmeyen aktörleri: kadın odaklı sivil toplum kuruluşları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Gökalp, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gülcan, G. M., Kılıç, A. ve Çağatay, O. Ç. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. *Journal Of Turkish Educational Sciences*.10(1), 123-142.
- Gültekin, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Gümüş, E., Şişman, M. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Günkör, C. (2016). *Öğretim elemanlarının sosyal sermaye ve eğitim ortamına ilişkin algıları (Gazi eğitim fakültesi örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haban, M. H. (2018). *Ortaöğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin bir karma yöntem çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behaviour*. New York: Pearson Education.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., & Woodman, R. W. (1986). *Organizational behavior*. St. Paul: West.
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Zfw. Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Journal Of World Of Turks*. 2(1): 391.
- Hinde, E. R. (2007). Ethical leadership: An examination of the effects of ethical leadership on teachers. *Essays in Education*. Retrieved March 10, 2017 from <http://www.uspa.edu/essays/vol12winter2007.html>.
- Hoachlander, G. (2011). *The middle school principals' ethical leadership*. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi-teori araştırma ve uygulama*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Iden, L. M. (2014). *Job Satisfaction and Organizational Commitment in Multicultural Work Environments in Norway*. Unpublished Master's Thesis, Norwegian School of Economics
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & Hoogh, A. H. de. (2013). Ethical leadership and follower helping and courtesy: Moral awareness and empathic concern as moderators. *Applied Psychology*, 62(2), 211-235.
- Karadaş, F. (2014). *Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, O. (1998). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetme biçimleri (Batman ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kaya, Y. (2011). *Sosyal sermaye düzeyinin belirlenmesi ve sosyal sermaye düzeyini etkileyen faktörlerin analizi (Gönüllü teşekkül bağlamında Kayseri ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Khuong, M. N., & Nhu, N. V. Q. (2015). The Effects of Ethical Leadership and Organizational Culture towards Employees' Sociability and Commitment-A Study of Tourism Sector in Ho Chi Minh City, Vietnam. *Journal of Advanced Management Science*, 3(4), 329-336.
- Kim, S. G. ve Seo, Y. S. (2016). Mediating Effect of Social capital between Transformational leadership and Organizational Commitment of Nurses in Hospitals. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 17(2), 282-289.
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Koebly, S. (2013). *Dimensions of social capital among high school mathematics teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kent State Üniversitesi, Kent, OH, ABD.
- Konak, M. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkökul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki (Batman ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Konak, M. ve Erdem, M. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkökul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 69-91.
- MacIntyre, A., Charbonneau, D., & O'Keefe, D. (2013). The role of transformational and ethical leadership in building and maintaining resilience. In R. R. Sinclair & T. W. Britt (Eds.), *Building psychological resilience in military personnel: Theory and practice*. (Vol. 268, pp. 85-111). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Macke, J., Genari, D., & Faccin, K. (2012). Social capital and commitment in the Brazilian wine industry. *EJBO: Electronic Journal of Business Ethics and Organizational Studies*, 17(1), 22-20.
- Mahsud, R., Yukl, G., & Prussia, G. (2010). Leader empathy, ethical leadership, and relations-oriented behaviors as antecedents of leader-member exchange quality. *Journal of Managerial Psychology*, 25(6), 561-577.
- McMillner, A. (2002). *Organizational Trust in Schools*. Unpublished Doctorate Thesis, Indiana University, Social Sciences Graduate School.
- Memduhoğlu, H. B. Yılmaz, K. (2013). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. H. B. Memduhoğlu, K. Yılmaz, (Ed.), *Dağıtılmış liderlik içinde* (ss.157-159). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mertler, B. Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication
- Minckler, C. H. (2015). *Teacher Social Capital: The Development of a Conceptual Model and Measurement Framework with Application to Educational Leadership and Teacher Efficacy* Unpublished Master's Thesis, University of Louisiana, Social Sciences Enstitute.

- Namalı, M. M. (2015). *Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sosyal sermayenin okullarda kullanılma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz, İ. (2014). *Sosyal sermaye düzeyini belirleyen faktörler (Dumlupınar Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özcan, B. (2011). *Sosyal sermaye ve ekonomik kalkınma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2007). *Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi akademisyenler üzerinde yapılan bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdemir, A. (2008). Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: akademisyenler üzerinde yapılan bir alan araştırması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 81-102.
- Özdemir, S. (1996). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Özden, Y. (2005). *Okulu yeniden kurmak*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkan, M. (2014). *Türk yükseköğretim sistemi için sürdürülebilir bir finansal model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pastoriza, D., Arino, M. A., ve Ricart, J. E. (2008). Ethical Managerial Behaviour As An Antecedent of Organizational Social Capital. *Journal of Business Ethics*, 78, 329-341.
- Pastoriza, D. ve Arino, M. A. (2013). Does the ethical leadership of supervisors generate internal social capital?. *Journal of Business Ethics*, 118(1), 1-12.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pehlivan, İ. (2002). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Polatcan, M. (2017). *Okullarda sosyal sermaye ile yenileşme iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Purcell, D. A (2007). *Race, gender, and class at work: examining cultural capital and inequality in a corporate workplace*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Cincinnati.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: Americans's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Püsküllüoğlu, E.I. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Richardson, V. (2005). The Cold War Between the Managers and Female Workers. *Management and Gender Journal*, 95(4), 367-385.

- Robbins, S. P. (2002). *Essentials of organizational behavior* (7. Baskı). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sanders, P. (2010). Managing under duress: Ethical leadership, social capital and the civilian administration of the British Channel Islands during the Nazi occupation, 1940–1945. *Journal of Business Ethics*, 93(1), 113-129.
- Sayadi, E. & Hayati, A. (2014). The Relationship between Social Capital and Organizational Commitment of Employees in Zanjan Education Organization:(A Case Study). *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(5)166.
- Schwepker, C. H. (2001). Ethical climate's relationship to job satisfaction, organizational commitment and turnover intention in the salesforce. *Journal of Business Research*, 54, October, (1), 39-52.
- Selimoğlu, O. (2008). *Meslek lisesi öğretmenlerinin bakış açısı ile okul yöneticisinin etik ilkelere uyma düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Smith, A. (2016). *Milletlerin zenginliği*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Senge, P. M. (2013). *Beşinci disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2014). *Öğrenen okullar*. Ankara: Nobel yayınları.
- Sözen Şahne, B. (2014). *Türkiye’de faaliyet gösteren ilaç firmalarının yöneticilerinin liderlik yaklaşımları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stanton-Salazar, RD ve Dornbusch, SM (1995). *Sosyal sermaye ve eşitsizliğin yeniden üretimi Meksika kökenli lise öğrencileri arasında bilgi ağları*. Eğitim Sosyolojisi, 68, 116-135.<http://dx.doi.org/10.2307/2112778>
- Steele, D. V. (1998). *The relationship between leadership styles of elementary principals and school culture*. Yayımlanmamış doktora tezi, Illinois State University Department of Educational Administration and Foundations.
- Sullivan, L. D. (2012). *Teachers’ opinions about school managers’ ethical leadership*. *Educational Science*, 34(2), 282-289
- Sutherland I, Gosling J (2010). Cultural leadership: Mobilizing culture from affordances to dwelling. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, (40), 6-26.
- Şamiloğlu, F. (2002). *Entelektüel sermaye*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, C. (2011). “Sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim okullarında kullanılma düzeylerinin okul yöneticilerinin görüşleri

- doğrultusunda incelenmesi*". Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şenel, Ö. (2006). *Personel güçlendirmenin örgüt kültürüne etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şentürk, F. K. (2014). *Etik liderliğin belirleyicileri olarak kişilik, örgüt kültürü, dini yönelim ve çevresel faktörler: Antalya'daki dört beş yıldızlı otellerde bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şimşek, R. D. (2013). *İlkokul ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001) *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Pearson.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2018). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>
Erişim tarihi: 12.08.2018.
- Tepe, H. (2000). *Etik ve meslek etikleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Thomas, D. C. ve Inkson, K. (2009). *Cultural Intelligence: Living and working globally*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Tierney, E. P. (1997). *İş ahlakı*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Tombak, N. ve Bakan, H. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinde etik liderlik: Muğla ili örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 95-121.
- Toprak, E. (2011). *Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon Teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Toytok, E. H. (2014). *Öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Töremen, F. ve Ersözlü, A. (2010). *Eğitim örgütlerinde sosyal sermaye ve yönetimi*. Ankara: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Trevino, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations*, 56(1), 5.
- Trust, L. (2001). Teachers' organizational commitment. *Journal of Humanities*, 5(2), 111-122.

- Turan, S. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan, (Ed.), *Liderlik içinde* (ss.293-297) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Elazığ Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Turgut, E. (2013). *Sosyal sermaye ve bilgi paylaşımı davranışının yenilikçilik iklimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uçar, M. E. (2010). *Üniversite öğrencileri ve üniversiteden mezun olan bireylerin sosyal sermaye düzeylerinin benlik biçimleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. A. A Bir, (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (ss.40-60). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:1081
- Van Gils, S., Van Quaquebeke, N., van Knippenberg, D., van Dijke, M., & De Cremer, D.(2015). Ethical leadership and follower organizational deviance: The moderating role of follower moral attentiveness. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 190-203.doi:10.1016/j.leaqua.2014.08.005
- Van Maanen, J. & Barley, S. R. (1984). Occupational communities: Culture and control in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 6, 287-365.
- Watson, T. (2010). *Leader Ethics and Organizational Commitment*. Paper Presentation at the Mid-Atlantic Leadership Scholars Forum.
- Wirth, L. (2001). *Breaking through the glass ceiling: women in management*. Geneva: International Labour Office
- Yaşar, M. (2003). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının toplam kalite açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yates, L. (2011). Exploring the relationship of ethical leadership with job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior. *The Journal of Values-Based Leadership*,7(1), 1-15.
- Yeşiltaş, M. (2012). *Örgütsel özdeşleşmenin oluşmasında belirleyiciler olarak etik liderlik ve etik iklim: otel işletmelerine yönelik bir uygulama*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.(11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız, T. Aykanat, Z. Tüzemen, S. (2016). Etik Liderliğin Sosyal Sermaye Üzerindeki Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(2), 229-250.
- Yılmaz, E. (2005). *Etik liderlik ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması*, XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, ss.808-814
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yoldaş, A. (2018). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zaccaro, S. J. (2007) Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-16.
- Zheng, Q., Wang, M. ve Li, Z. (2011). Rethinking ethical leadership, social capital and customer relationship. *Journal of Management Development*, 30(7/8), 663-674.

EK.1. Nicel Veri Toplama Aracı

ANKET						
<p>Değerli Meslektaşım,</p> <p>Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerindeki öğretmen algılarına dayalı olarak “Okul yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Algıları Tutumları Arasındaki İlişkiyi” incelemektir. Araştırma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü “Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi” Anabilim Dalı doktora programı çerçevesinde yürütülmektedir.</p> <p>Araştırma ölçeği üç bölümden oluşmaktadır. Her yargıya ilişkin gerçek düşüncenize uyan derecelendirme seçeneğini (X) işareti ile işaretlemeniz beklenmektedir. Bu yargılarınız araştırmamızda ilişkiyi belirlemede önemli ipuçları verecek ve bu veriler okulların geliştirilmesine ilişkin çalışmalara ışık tutabilecektir. Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete <u>isim yazmamanız</u> önemle rica olunur.</p> <p>Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Oğuz KAYA Doktora Öğrencisi</p>						
KİŞİSEL BİLGİLER	Cinsiyet: () Erkek () Kadın					
	Yaş : () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri					
	Kıdem: () 1-5 Yıl () 6- 10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 20 Yıl ve üzeri					
	Öğrenim Durumunuz: () Ön Lisans () Lisans ()Yüksek Lisans () Doktora					
	Bu Okulda Çalışma Süreniz: () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 20 Yıl ve Üzeri					
BÖLÜM I						
ETİK LİDERLİK DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ						
Okul Yöneticiniz;						
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Öğretmenleri teşvik eder.					
2	Kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan bir yaklaşımla yaymaya çalışır.					
3	Geleceğe dönük somut hedefler koyar.					
4	Kendi işlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapar.					
5	Kendi kendini değerlendirebilir.					
6	Hatalarını kabul eder.					
7	Bencil davranışlar sergilemez.					
8	Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, uygun ortam hazırlar.					
9	Öğretmenlere adaletli davranır.					
10	Öğrenme konusunda isteklidir.					
11	Çözümler üretmede sistemli yaklaşır.					
12	Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.					
13	Tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılır.					
14	Doğru sözlüdür.					
15	Dürüst davranır.					
16	Olaylar karşısında cesaretli davranır.					
17	Sabırlıdır.					
18	Öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirir.					
19	Alçak gönüllüdür.					
20	Okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturur.					
21	İnsanlara eşit davranır.					
22	Tüm öğretmenlere sevgiyle davranır.					
23	Öğretmenlere şefkatle yaklaşır.					
24	Tüm koşullarda gerçeği söyler.					
25	İfadeleri gerçeğe yakındır.					
26	Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.					
27	Etrafındaki insanlara saygı gösterir.					

		1	2	3	4	5
28	Bireysel hakları korur.					
29	İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir.					
30	Politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaz.					
31	Dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz.					
32	Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde davranmaz.					
33	Tartışmalar için özgür ortamlar yaratır.					
34	Mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yapar.					
35	Okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygular.					
36	Mesleki etkinliğini arttırmaya yönelik çaba içindedir.					
37	Okulda yapılan işlerde ölçüyü belirler.					
38	Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.					
39	Öğretmenler arasında arabozucu değildir.					
40	Merhametlidir.					
41	Öğretmenlere içten davranır.					
42	Öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamaz.					
43	Yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu besler.					
44	Davranışlarının sınırlarını bilir.					

BÖLÜM II SOSYAL SERMAYE DÜZEYİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
		1	2	3	4	5
1. Örgütsel Bağlılık						
1	Başka bir okulda mesleki olarak bu okuldaki kadar haz alacağımı sanmıyorum.					
2	Bu okula karşı güçlü bir duygusal bağlılık hissediyorum.					
3	Okulun başarısı ve geleceği beni ciddi şekilde ilgilendirmektedir.					
4	Okul ortamı bende çalışma şevki uyandırmaktadır.					
5	Çalışabileceğim en iyi okulda çalıştığımı inanıyorum.					
6	Bulduğum okulda çalışmaktan haz duymaktayım.					
7	Fırsatım olsa dahi bu okuldan ayrılmayı düşünmem.					
8	Okulumun problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum					
9	Bu okulda çalışıyor olmak yaşamıma anlam katmaktadır.					
10	Okul müdürümü bir lider olarak görürüm.					
11	Okulumun bana sunduğu olanaklardan hoşnudum.					
12	Boş vaktimi okulda değerlendirmeyi tercih ederim.					
2. İletişim – Sosyal Etkileşim						
13	Bu okulda çalışanlar olarak mesai saatleri dışında da çoğunlukla birlikte zaman geçiririz.					
14	Bu okulda çalışmamı sağlayan en önemli unsurlardan birisi de arkadaşlık ilişkileridir.					
15	Okulda herkes birbirini selamlar ve okulumuzda güler yüz hâkimdir.					
16	Bu okulda herkes bilgi ve deneyimlerini rahatça birbiriyle paylaşır.					
17	Öğretmenler odası etkin olarak bir araya gelmek için kullanılır.					
18	Çalışanlar arasında aile ziyaretleri sık sık yapılır.					
19	Bu okuldaki çalışma arkadaşlarımla ailevi yaşantıları hakkında bilgi sahibiyim.					
20	Sorunlarımı veya sevinçlerimi okul ortamındaki arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
21	Bu okuldaki her türlü olay ve gelişmeden en kısa sürede haberdar olurum.					
22	Bu okulda öğretmenleri bir araya getirmek için sık sık etkinlikler düzenlenir.					

		1	2	3	4	5
23	Okul müdürü öğretmenlere karşı dostça bir yaklaşım sergiler.					
24	Okul müdürü öğretmenlere değerli ve önemli olduklarını hissettirir.					
25	Okul müdürü beni ilgilendiren konularda beni zamanında bilgilendirir.					
26	Bu okulun velileri okulu sık sık ziyaret ederler.					
27	Bu okulun velileri öğrencilerin sorunlarını /durumlarını öğretmen ve yöneticilerle konuşup tartışabilirler.					
28	Aileler ve öğretmenler arasında yakın bir iletişim mevcuttur.					
3. İş birliği – Sosyal Ağlar ve Katılım						
29	Okulumuzda öğretmenler birçok konuda birbirlerine destek olurlar.					
30	Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve veliler arasında uyum ve iş birliği vardır.					
31	Okulda kararlar iş birliği ile alınır.					
32	Alınan kararları uygulamada herkes sorumluluk sahibidir.					
33	Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.					
34	Okuldaki bir sorunu herkes kendi sorunu olarak algılar.					
35	İşbirliğine dönük davranışlar okul yönetimince özendirilir.					
36	Herkesin kendini ilgilendiren konularda karara katılması sağlanır.					
37	Okulun amaçlarını veliler de paylaşır ve destekler.					
38	Etkinliklere veliler ilgi gösterir.					
39	Bu okulun velileri okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.					
40	Bu okulun velileri okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.					
4. Güven						
41	Bu okulda çalışanlar birbirlerine güvenirlir.					
42	Bu okulda çalışanlar birbirlerinden kuşku duymazlar.					
43	Bu okulda çalışanlar sadece kendi çıkarları ile ilgilenmezler.					
44	Bu okuldaki ilişkiler diğer okullara kıyasla daha çok güvene dayalıdır.					
45	Bu okulda çalışanlar, ihtiyaç duyduğumda yardım etmeye hazırdırlar.					
46	Mesleki anlamda yetersizliklerimi ve sorunlarımı okul ortamında açıkça paylaşabilirim.					
47	Bu okulda çalışanlar birbirleri hakkında pozitif düşünceye sahiptirler.					
48	Bu okulda çalışanlar dürüsttürler.					
49	Başıma kötü bir olay gelse yanımda bulacağım ve destek alacağım en önemli kişiler mesai arkadaşlarımdır.					
50	Okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde açıklık ve şeffaflık hâkimdir.					
51	Okul müdürü her konuda bana destek olacağını hissettirir.					
52	Öğretmen arkadaşlarımla sınırlarımı paylaşırım.					
53	Öğretmenler okul müdürünün kararlarına güvenirlir.					
54	Okul çalışanları ile veliler arasında güvene dayalı bir iş birliği vardır.					
5. Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım						
55	Bu okulda düşüncelerimi rahatça ifade edebilirim.					
56	Okul yönetimi bütün öğretmenlere karşı adil ve tarafsızdır.					
57	Yönetici ve öğretmenler okulun vizyon ve misyonunu paylaşırlar.					
58	Bu okulda farklılıklara saygı duyulur.					
59	Bu okulun başarısına ilişkin amaçlar tüm öğretmenlerce paylaşılmaktadır.					
60	Bu okulda çalışanlar bana özgü niteliklerime ve farklılıklarıma saygı ve anlayış gösterirler.					
61	Bu okulda çalışanlar birbirlerinin görüş ve düşüncelerine değer verirler.					
62	Bu okulda öğretmenlerin davranışlarını şekillendiren güçlü değerler vardır.					

KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ...

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu görüşmenin amacı «*Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*» isimli doktora tezi kapsamında yöneticilerin “Etik Liderlik Davranışları” ve öğretmenlerin “Sosyal Sermaye” düzeylerine ilişkin bazı konuların derinlemesine incelenip açıklanabilmesi için gereksinim duyulan verileri elde etmektir.

Görüşme kapsamında etik liderlikle ilgili beş ve sosyal sermaye ile ilgili de sekiz olmak üzere toplam on üç adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Sorular ve sorulara yönelik yanıtlarınız izninizle kaydedilip daha sonra araştırmacı tarafından analiz edilecektir. Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika süreceği öngörülmektedir. Görüşmelerin çözümlenmesi yapıldığında size ait görüşmenin çözümlenmesi kontrolünüze sunulacak ve gereksinim duyarsanız düzeltme yapabileceksiniz. Görüşmeden sağlanacak veriler sadece doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli kalacaktır. Görüşmeye katılımınız gönüllülük esasına bağlı olup görüşme başladıktan sonra da isterseniz görüşmeden çekilebilirsiniz. Katkınız için teşekkür ederim.

Oğuz KAYA
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Cinsiyet: () Erkek () Kadın
Yaş : Göreviniz: Kıdem:
Öğrenim Durumunuz: () Lisans ()Yüksek Lisans () Doktora

Etik Liderlik: Etik liderlik moral-ahlaki değerlere dayanarak işgörenleri etkilemeyi amaç edinen bir liderlik biçimidir. Etik liderliğin güç kaynağı moral değerlerdir. Etik liderliğin dört alt boyutu vardır. Bunlar 1. İletişimsel etik, 2. İklimsel etik, 3. Karar vermede etik, 4. Davranışsal etikdir.

Etik liderler etkilerini sosyal ilişkilerinde yapıcı olarak kullanırlar. Etik liderler izleyenlerine **dürüst, doğru, adaletli, alçak gönüllü, samimi, güvenilir, saygılı, özgürlükçü, adil** davranarak daha etkili olurlar.

Soru 1. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.85$ $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.65$) “**Yöneticiler öğretmenlere adaletli davranır.**” demektedirler.

a)- Yöneticiler erkek öğretmenlere daha adaletli mi davranmaktadır?

Evet **Kısmen** **Hayır**

-Erkek öğretmenler yöneticileri daha adaletli mi algılamaktadır?

Evet **Kısmen** **Hayır**

-Sizce nedenleri neler olabilir?

.....

b)-Kadın öğretmenlerin “**Yöneticiler öğretmenlere adaletli davranır.**”ifadesine daha fazla katılmalarını sağlayabilmek,"cinsiyet temelinde görülen bu farklılığın kapanması”için yöneticilere yönelik önerileriniz neler olabilir?

.....

c)- Kadın ve erkek öğretmenlerin “**Yöneticiler öğretmenlere adaletli davranır.**” ifadesine katılma düzeyi beş üzerinden($\bar{X}_{\text{genel}}=3.75$)’dir. Bu düzeyi daha da arttırabilmeleri için yöneticilere neler yapmaları önerilebilir?

.....

Soru 2. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göredaha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.80$ $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.59$) “**Yöneticiler hatalarını kabul eder.**” demektedirler.

a)- Yöneticiler, erkek öğretmenlere karşı hatalarını daha çok mu kabul etmektedirler?

Evet **Kısmen** **Hayır**

-Erkek öğretmenler yöneticilerin hatalarını daha çok kabul ettiğine yönelik algıya mı sahiptirler?

Evet **Kısmen** **Hayır**

-Size göre nedenleri neler olabilir?

.....

b) Kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde “**Yöneticiler hatalarını kabul eder.**” diyebilmelerini sağlamaya yönelik olarak,"cinsiyet temelinde görülen bu farklılığın kapanması” için yöneticilere önerileriniz neler olabilir?

.....

c) Kadın ve erkek öğretmenlerin “**Yöneticiler hatalarını kabul eder.**” ifadesine katılma düzeyleri beş üzerinden ($\bar{X}_{\text{genel}}=3.69$)’dir. Bu düzeyi daha da yükseltmek için yöneticiler neler yapabilir?

.....

Soru 3. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.93$ $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.74$) “**Yöneticiler tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılır.**” demektedirler.

a)- Yöneticiler erkek öğretmenlerle tartışmalarda daha yapıcı ve anlayışlı mı davranmaktadırlar?

Evet **Kısmen** **Hayır**

-Erkek öğretmenler yöneticilerin tartışmalara daha yapıcı ve anlayışlı katıldığına yönelik bir algıya mı sahiptir?

Evet **Kısmen** **Hayır**

-Sizce nedenleri neler olabilir?

.....

b) Kadın öğretmenlerin “**Yöneticiler tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılır.**” ifadesine daha yüksek düzeyde katılabilmeleri,"cinsiyet temelinde görülen bu farklılığın kapanması” için yöneticilere önerileriniz neler olabilir?

.....

c) Kadın ve erkek öğretmenlerin “**Yöneticiler tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılır.**” ifadesine katılma düzeyi beş üzerinden ($\bar{X}_{\text{genel}}=3.84$)’dir. Bu düzeyi yükseltebilmeleri için yöneticiler neler yapabilirler?

.....

Soru 4.51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, okul yöneticilerinin “**etik liderlik davranışlarını**”(51+ yaş=4,035)düzeyinde, diğer yaş gruplarındaki (21-30 yaş $\bar{X}=3.85$, 31-40 yaş $\bar{X}=3.88$, 41-50 yaş $\bar{X}=3.87$) öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtmişlerdir.

a)- Bunun temel nedenleri neler olabilir?

.....

b)- Öğretmenlerden, 21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş grubundakilerin“**Okul yöneticileri etik liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterirler.**” diyebilmeleri için yöneticilerin neler yapılmasını önerebilirsiniz?

.....

Soru 5. Okul yöneticilerinin “**etik liderlik davranışlarını**” gösterme düzeylerinin beş üzerinden ($\bar{X}_{\text{genel}}=3.84$) olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin “**etik liderlik davranışlarını**” daha yüksek düzeyde sergileyebilmeleri için önerileriniz neler olabilir?

.....

Sosyal Sermaye: Sermaye, bir toplumda değerli olarak kabul edilen kaynaklara yatırım ve oluşturulan artı değer olarak görülmektedir. Sosyal sermaye ise, “ilişkiler önemlidir” düşüncesinden hareket etmektedir. Ana fikri, sosyal iletişim ağlarının değerli olduğudur. “Sosyal” kavramı, sosyal sermayenin kaynaklarının tek başına bireylerde yer alamayacağını nitelemektedir. “Sermaye” kavramı ise sosyal sermayenin verimliliğe olumlu katkısını ve diğer sermaye türleriyle etkileşimini göstermektedir. Bu bağlamda sosyal sermaye kavramı insanlar arasındaki etkileşimleri sağlayan ilişkiler, davranışlar, ağlar, normlar, toplumun sosyal

etkileşimlerini biçimlendiren resmi olmayan onaylar olarak nitelenmektedir.

Sosyal sermayenin beş alt boyutu vardır. Bunlar özetle şu şekilde açıklanabilir:

Örgütsel Bağlılık: Bir örgüte, gruba, iş ve iş birliğine, yalnız işolarak değil, o iş ve örgüt için daha fazla gayret gösterme duygusudur,

İletişim-Sosyal Etkileşim: Günlük yaşamlarında çok sayıda sosyal etkileşim yaşayan bireylerin, bir gruba ait olmak ve kabul görmek güçlü ve temel bir gereksinimidir.

İş Birliği-Sosyal Ağlar ve Katılım: İnsanlar birbirleriyle ilişki kurarak ve bunu devam ettirerek, tek başına başaramayacakları veya büyük zorluklarla başarabilecekleri amaçları için birlikte çalışmalarını ifade edilmektedir.

Güven: İnsanların işlerini yaparken diğer insanlarla uyum içinde hareket etmelerini sağlar. Güven sosyal sermayenin olmazsa olmazı ve başlangıç noktasıdır.

Farklılıklara Tolerans ve Normların Paylaşımı: Örgütte çalışanların belirli durumlarda nasıl davranacakları, karar alımındaki tutum ve davranışları, normlara uygun olmayan davranışlara karşı takınılacak tavırlar ve değerler olarak ifade edilebilir.

Soru 6. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.04$ $\bar{X}_{\text{kadın}}=2.75$)“Boş vaktimi okulda değerlendirmeyi tercih ederim.” demektedirler.

a) Erkek öğretmenler boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi daha çok mu tercih etmektedirler?

Evet Kısmen Hayır

-Sizce nedenleri neler olabilir?

.....
.....

b) Kadın öğretmenlerin daha fazla “Boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi tercih etmeleri” için "cinsiyet temelinde görülen bu farklılığın kapanması” adına yöneticilere neler yapmaları önerilebilir?

.....
.....

c) Kadın ve erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.04$; $\bar{X}_{\text{kadın}}=2.75$; $\bar{X}_{\text{genel}}=2.89$) “Boş vakitlerini okulda değerlendirmeyi tercih etmeleri” için yöneticilere yönelik önerileriniz neler olabilir?

.....

Soru 7. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.43$ $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.21$) “Başka bir okulda mesleki olarak bu okuldaki kadar haz alacağımı sanmıyorum.” demektedirler.

a) Erkek öğretmenler başka bir okula göre kendi okullarında mesleki olarak daha çok mu haz almaktadırlar?

Evet Kısmen Hayır

-Sizce nedenleri neler olabilir?

.....

b) Kadın öğretmenlerin “Okullarında daha fazla mesleki olarak haz almalarını” sağlamaya yönelik olarak "cinsiyet temelinde görülen bu farklılığın kapanması” için yöneticilere neler önerebilirsiniz?

.....

c) Kadın ve erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.43$; $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.21$; $\bar{X}_{\text{genel}}=3.32$) “Okullarından mesleki olarak haz almalarını” sağlamaya yönelik olarak yöneticiler neler yapabilirler?

.....

Soru 8. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.63$; $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.44$) “Bu okula karşı güçlü bir duygusal bağlılık hissediyorum.” demektedirler.

a) Erkek öğretmenler okullarına karşı daha güçlü bir duygusal bağlılık mı hissetmektedirler?

Evet Kısmen Hayır

-Sizce nedenleri neler olabilir?

.....

b) Kadın öğretmenlerin “Okullarına karşı daha güçlü bir duygusal bağlılık hissetmeleri” için "cinsiyet temelinde görülen bu farklılığın kapanması” adına yöneticilere neler önerebilirsiniz?

.....

c) Kadın ve erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.63$; $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.45$) $\bar{X}_{\text{genel}}=3.54$)“Okullarına karşı güçlü bir duygusal bağlılık hissetmeleri” için neler yapılabilir?

.....

Soru 9. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.70$; $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.55$) “Bu okulda çalışanlar birbirleri hakkında pozitif düşünceye sahiptirler.” demektedirler.

a) Erkek öğretmenler okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha çok pozitif düşünceye sahip olduğu algısına mı sahiptirler?

Evet **Kısmen** **Hayır**

-Sizce nedenleri neler olabilir?

.....

b) Kadın öğretmenlerin gözünde“Okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha yüksek düzeyde($\bar{X}_{\text{kadın}}=3.55$) pozitif düşünceye sahip olmaları”için "cinsiyet temelinde görülen bu farklılığın kapanması” adına yöneticilere önerileriniz neler olabilir?

.....

c) Kadın ve erkek öğretmenlerin “Okullarında çalışanların birbirleri hakkında daha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.70$; $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.55$; $\bar{X}_{\text{genel}}=3.63$) pozitif düşünceye sahip olmalarını” sağlamak için önerileriniz neler olabilir?

.....

Soru 10. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.70$; $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.52$) “**Bu okulda çalışanlar birbirlerinden kuşku duymazlar.**” demektedirler.

a) Erkek öğretmenler okullarında çalışanların birbirlerinden kuşku duymadığı algısına daha çok mu sahiptirler?

Evet **Kısmen** **Hayır**

-Sizce nedenleri nelerdir?

.....

b) Kadın öğretmenlerin “**Okulda çalışanlar birbirlerinden kuşku duymazlar.**” algısını ($\bar{X}_{\text{kadın}}=3.52$) daha yüksek düzeyde göstermeleri, "cinsiyet temelinde görülen bu farklılığın kapanması” için yöneticilere ilişkin önerileriniz neler olabilir?

.....

c) Kadın ve erkek öğretmenlerin “**Okulda çalışanlar birbirlerinden kuşku duymazlar.**” algısını ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.70$; $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.52$; $\bar{X}_{\text{genel}}=3.61$) daha yüksek düzeyde göstermelerini sağlamaya yönelik önerileriniz neler olabilir?

.....

Soru 11. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ($\bar{X}_{\text{erkek}}=3.62$; $\bar{X}_{\text{kadın}}=3.48$) “**Okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde açıklık ve şeffaflık hâkimdir.**” demektedirler.

a) Erkek öğretmenler okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha çok açıklık ve şeffaflık hâkim olduğunu düşünmektedirler?

Evet **Kısmen** **Hayır**

-Sizce nedenleri nelerdir?

.....

b)Kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde “Okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde açıklık ve şeffaflık hâkimdir.” diyebilmeleri için ($\bar{X}_{kadın}=3.48$) "cinsiyet temelinde görülen bu farklılığın kapanması” adına yöneticilere neler yapmaları önerilebilir?

.....

c)Kadın ve erkek öğretmenlerin daha yüksek bir seviyede “Okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde daha fazla açıklık ve şeffaflık hâkimdir.” diyebilmeleri için ($\bar{X}_{erkek}=3.62$; $\bar{X}_{kadın}=3.48$; $\bar{X}_{genel}=3.55$)yöneticilere neler yapmaları önerilebilir?

.....

Soru12. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri (51+ yaş=4,035), diğer yaş grubundaki (21-30 yaş $\bar{X}=3.39$, 31-40 yaş $\bar{X}=3.42$, 41-50 yaş, $\bar{X}=3.73$) öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

a)Bunun temel nedenleri neler olabilir?

.....

b)(21-30 yaş=3.39, 31-40 yaş=3.42, 41-50 yaş=3.73) yaş gurubundaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyini arttırmak için neler yapılabilir?

.....

Soru13.Öğretmenlerin mevcut “sosyal sermaye” düzeyleri beş üzerinden ($\bar{X}_{genel}=3.50$) tür. Bu düzeyin daha da arttırılması için yöneticilere önerileriniz neler olabilir?

.....

Katkılarınız için teşekkürler.

EK 3. Veri Toplama İzin Belgeleri



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Maarif Müfettişleri Başkanı

Sayı : 21559162-20-E.441267
Konu: Araştırma

14.01.2016

Sayın Oğuz KAYA
Maarif Müfettişi

İlgi: a) 12/01/2016 tarih ve 21559162.663.05.01/03 sayılı yazınız,
b) Valilik Makamının 13/01/2016 tarihli ve 434798 sayılı Oluru

İlgi (a) yazınıza istinaden, Valilik Makamından alınan ilgi (b) araştırma oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgive gereğini rica ederim.

Bekir ÇETİNKAYA
Maarif Müfettişleri Başkan V.

EK:
1 Adet Olur

Maarif Müfettişleri Başkanlığı
Tel: 0322 458 83 71 [1611]
Fax : 0322 458 83 92 – 458 83 95
Adres : Döşeme Mahallesi Mücahitler Cad. Yeni Valilik Binası 01130 Seyhan/ADANA

<http://adana.meb.gov.tr>
İl MEM E- Posta: adanamem@meb.gov.tr
Büro E- Posta : egitimdenetmenleri01@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1ac4-593e-3ff2-99bc-f3a9 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Maarif Müfettişleri Başkanı

Sayı : 21559162-20-E.441267
Konu: Araştırma

14.01.2016

Sayın Oğuz KAYA
Maarif Müfettişi

İlgi: a) 12/01/2016 tarih ve 21559162.663.05.01/03 sayılı yazınız,
b) Valilik Makamının 13/01/2016 tarihli ve 434798 sayılı Oluru

İlgi (a) yazınıza istinaden, Valilik Makamından alınan ilgi (b) araştırma oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgive gereğini rica ederim.

Bekir ÇETİNKAYA
Maarif Müfettişleri Başkan V.

EK:
1 Adet Olur

Maarif Müfettişleri Başkanlığı
Tel: 0322 458 83 71 [1611]
Fax : 0322 458 83 92 – 458 83 95
Adres : Döşeme Mahallesi Mücahitler Cad. Yeni Valilik Binası 01130 Seyhan/ADANA

<http://adana.meb.gov.tr>
İl MEM E- Posta: adanamem@meb.gov.tr
Büro E- Posta : egitimdenetmenleri01@meb.gov.tr

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21559162. 663.05.01.00/30
Konu: Araştırma olur talebi.

13/04/2018

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
(Teftiş Birimi) ADANA

İLGİ: a) Milli Eğitim Bakanlığı 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı "Genelge 2012/13"


Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi" Ana Bilim Dalında Doktora öğrencisiyim.

"Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışmamı veri sağlamak için ilimiz merkez ilçelerinde bulunan İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı "Ortaöğretim Okullarında" Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere yazmamız ekinde sunulan "Nitel Görüşme Formu" ölçeğini uygulamak istiyorum.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde ölçek uygulamasına müsaade edilmesi için,

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

EK: 1-Nitel ölçek (-7-sahife)
2- Genelge örneği.


Oğuz KAYA
Maarif Müfettişi



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Maarif Müfettişleri Başkanlığı

Sayı : 21559162/20/434798
Konu: Maarif Müfettişi Oğuz Kaya
(Araştırma Olur Talebi)

13/01/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 12.01.2016 tarihli ve 21559162.663.05.01.00/03 sayılı yazı.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (KSU)- Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, "Eğitim Yönetimi Teftişi ve Ekonomisi" Anabilim Dalında Doktora Öğrencisi olan Maarif Müfettişi Oğuz Kaya'ya ait ilgi yazıda; "Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Algıları ve Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu Doktora Tezi çalışmasına veri sağlamak için Müdürlüğümüze bağlı Ortaöğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere ekte sunulan ölçeği uygulamak istediği belirtilmektedir.

Maarif Müfettişi Oğuz Kaya'nın ilgi yazıda belirtilen ölçek uygulamasını yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat BİLAL
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
13/01/2016

Cengiz HOROZOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21559162. 663.05.01.00/30
Konu: Araştırma olur talebi.

13/04/2018

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
(Teftiş Birimi) ADANA

İLGİ: a) Milli Eğitim Bakanlığı 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı "Genelge 2012/13"

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi" Ana Bilim Dalında Doktora öğrencisiyim.

"Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışmamı veri sağlamak için ilimiz merkez ilçelerinde bulunan İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı "Ortaöğretim Okullarında" Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere yazımız ekinde sunulan "Nitel Görüşme Formu" ölçeğini uygulamak istiyorum.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde ölçek uygulamasına müsaade edilmesi için,

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

EK: 1-Nitel ölçek (-7-sahife)
2- Genelge örneği.


Oguz KAYA
Maarif Müfettişi



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 21559162-605.01-E.7662421
Konu: Araştırma Olur Talebi

16/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Maarif Müfettişi Oğuz Kaya'ya ait 13/04/2018 tarihli ve 30 sayılı yazı,
b) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı yazı ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi" Ana Bilim Dalında Doktora öğrencisi, Maarif Müfettişi Oğuz Kaya'ya ait ilgi (a) yazı ekte sunulmuş olup, yazıda:

"Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışmasına veri sağlamak için ilimiz merkez ilçelerinde bulunan İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı "Ortaöğretim Okullarında" Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere yazımız ekinde sunulan "Nitel Görüşme Formu" ölçeğini uygulamak istediğini belirtmektedir.

ilgi (a) yazı ile talep edilen gerekli iznin verilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Turan AKPINAR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/04/2018

Mustafa YAVUZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yan: Yan: Oğuz KAYA-Okullarda Sosyal Sermaye-Ölçek İzin İsteği

A.RAHMAN (aekinci74@yahoo.com)

02/01/2016



Sayın Oğuz Kaya;

Doktora tezimde tarafımdan geliştirilen ve okullarda sosyal sermayeyi ölçmeyi amaçlayan veri toplama aracını kaynak belirterek kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

=====
Dr. Abdurrahman EKINCI
Mardin Artuklu University
Department of Educational Science

MARDIN
=====

Re: Oğuz KAYA-Ölçek Kullanım İzin İsteği-Adana

Ercan Yılmaz (ercanyilmaz70@gmail.com)

01/01/2016



Oğuz Bey, geliştirmiş oluğum Etik Liderlik Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dileği ile

ÖZ GEÇMİŞ

Oğuz Kaya 1965 yılında Adana'nın Kozan ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Kozan'da tamamladı. 1985 yılında Konya Selçuk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü bitirdi. 1995 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması ve Ekonomisi Lisans bölümünden mezun oldu. 1998 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması ve Ekonomisi alanında Yüksek Lisansını tamamladı. 1998-2003 yılları arasında Fransa'da Türkçe ve Türk Kültür Dersleri öğretmenliği yaptı. 2003 yılından bu yana maarif müfettişi olarak görev yapmaktadır. Bu süre içerisinde maarif müfettişleri başkan ve başkan yardımcılığı görevlerinde bulunmuştur. Fransızca ve İngilizce bilen Oğuz Kaya evli ve bir çocuk sahibidir.

VITAE

Oğuz Kaya was born in the Kozan district of Adana in 1965. He graduated from Konya Selçuk University, Primary Education Department in 1985. He graduated also from Hacettepe University, Educational Management, Supervision and Planning and Economics Department in 1995. He received his master's degree in Educational Management, Supervision and Planning and Economics from Bolu Abant İzzet Baysal University. He taught Turkish and Turkish Culture Courses in France between 1998-2003 years. He has been working as an educational inspector since 2003. During this time, he held the positions of president and vice president of educational inspectors. Oğuz Kaya who speaks French and English is married and has a child.